LB
41
.O83

THE LIBRARY OF CONGRESS

THE LIBRARY OF CONGRESS

Алексѣй Никол. Острогорскій.

ОБРАЗОВАНІЕ И ВОСПИТАНІЕ.

Цѣна 50 коп.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. М. Стасюлевича. Вас. Остр., 5 лин., 28.

1897.

Алексѣй Никол. Острогорскій.

ОБРАЗОВАНІЕ И ВОСПИТАНІЕ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. М. Стасюлевича. Вас. Остр., 5 лин., 28.

1897.

2573

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 15 Іюля 1897 года.

Образованіе и воспитаніе.

I.

Слова образованіе и воспитаніе едва-ли могутъ быть признаны по своему значенію вполнѣ опредѣленными. Понятія, которыя съ ними связываются у различныхъ писателей, отнюдь не тождественны, и даже, читая одного какого-нибудь автора, вы часто чувствуете, что онъ употребляетъ эти два термина совершенно произвольно, то въ одномъ, то въ другомъ смыслѣ, повидимому, замѣняя одно другимъ, только для того, чтобъ избѣжать повтореній. Воспитаніемъ называютъ воздѣйствіе и на всего человѣка, на всю личность съ ея разумомъ, чувствомъ и волею, и въ частности на какую-либо одну душевную область (воспитаніе ума, воспитаніе воли и т. д.); воспитаніемъ же называютъ пріученіе человѣка къ обыденнымъ формамъ общежитія (вѣжливости, сдержанности, соблюденію приличій и т. п.). Различаютъ воспитаніе въ широкомъ смыслѣ слова и воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ. Говорятъ одинаково о воспитаніи умственномъ, нравственномъ и физическомъ. Такое же разнообразное примѣненіе имѣетъ и слово образованіе, хотя чаще всего, употребляя его, имѣютъ въ виду умственную сферу. Однако говорятъ и о физическомъ и нравственномъ образованіи, разумѣютъ и процессъ (образованіе привычекъ, склонностей) и результатъ

(получить среднее или высшее, общее или профессіональное образованіе).

Все это свидѣтельствуетъ, какъ о томъ, что самыя понятія образованія и воспитанія строго не опредѣлены, такъ и о томъ, что педагогія пользуется въ сущности крайне бѣдною терминологіею, потому что формъ и сферъ воздѣйствія во всякомъ случаѣ болѣе двухъ. Общеупотребительный языкъ въ этомъ отношеніи гораздо богаче: онъ владѣетъ большимъ запасомъ словъ, которыми спеціалисты не пользуются для своей терминологіи. Такъ человѣка называютъ умнымъ, развитымъ, свѣдущимъ, образованнымъ, просвѣщеннымъ, ученымъ, воспитаннымъ, дисциплинированнымъ, и т. п. И, само собою разумѣется, языкъ не даромъ ввелъ въ свое употребленіе такое обиліе словъ, выражающихъ видовыя понятія одного и того же рода. При родовомъ сходствѣ этихъ терминовъ, въ нихъ чувствуются различія, оттѣнки, и, можетъ быть, выяснивъ ихъ себѣ и введя ихъ въ свою терминологію, педагоги сдѣлали бы свое изложеніе болѣе опредѣленнымъ и яснымъ.

Къ сожалѣнію, матеріалъ, представляемый языкомъ, вовсе не разработанъ, по крайней мѣрѣ въ томъ направленіи, чтобы имъ было можно воспользоваться для установленія сколько-нибудь толковой педагогической терминологіи. Къ такому выводу насъ привели попытки оріентироваться въ употребленіи терминовъ *образованіе* и *воспитаніе* помощью справокъ въ словаряхъ академическомъ и Даля.

Что̀ такое *образованіе?*

Академическій словарь отвѣчаетъ: Образованіе — дѣйствіе образующаго и образовавшаго. Образованный (церк)—изображенный, начертанный. Образователь: 1) образующій или образовавшій что-либо; 2) наставникъ, воспитатель. Примѣръ: Ученіе образуетъ умъ, воспитываетъ нравы.

Даль: Образовать—улучшать духовно, просвѣщать; иногда—придавать наружный лоскъ, приличное, свѣтское обращенье, что̀ и составляетъ разницу между просвѣщать и образовать. Примѣры: науки образовываютъ умъ и знанія, но не всегда нравъ и сердце. Ученіе образуетъ умъ, воспитаніе—нравы.

Такъ какъ Даль вслѣдъ за указаніемъ, что образовать зна-

чить просвѣщать, говоритъ, что есть разница между этими словами, то мы обращаемся къ толкованію, какое онъ даетъ словамъ просвѣщать, просвѣщенье:

Просвѣщеніе—свѣтъ науки и разума, согрѣваемый чистою нравственностью; развитіе умственное и нравственное силъ человѣка, научное образованіе при ясномъ сознаніи своего долга и цѣли жизни.

По академическому же словарю просвѣщеніе значитъ: 1) осіяніе свѣтомъ, 2) обогащеніе ума познаніями (напр. просвѣщать юношество).

Что̀ такое *воспитаніе?*

Академическій словарь отвѣчаетъ: Воспитаніе: 1) вскормленіе; 2) стараніе о наученіи и образованіи дѣтей. Научать же значитъ показывать, какъ должно дѣлать что-либо, наставлять, вразумлять, руководствовать.

Даль: воспитывать—заботиться о вещественныхъ и нравственныхъ потребностяхъ малолѣтняго до возраста его; въ низшемъ значеніи—вскармливать, возращать (о растеніи), кормить и одѣвать до возраста; въ высшемъ значеніи—научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно.

По этимъ толкованіямъ выходитъ, что воспитаніе имѣетъ въ виду дѣтскій возрастъ и вытекаетъ изъ природной слабости человѣка въ ранніе годы его жизни, и даже при употребленіи его въ болѣе широкомъ смыслѣ оно обнимаетъ не болѣе какъ житейскія, обиходныя нужды человѣка. Педагоги-писатели въ пониманіи слова воспитаніе далеко ушли отъ ограниченнаго толкованія. Они, вмѣстѣ съ иностранною педагогіею, различаютъ два значенія воспитанія. Подъ воспитаніемъ въ тѣсномъ смыслѣ они разумѣютъ то, что̀ понимаетъ подъ этимъ словомъ и живой русскій языкъ. Подъ воспитаніемъ же въ широкомъ смыслѣ слова они разумѣютъ воздѣйствіе на нравственныя воззрѣнія человѣка, на цѣлостность и полноту его міросозерцанія, опредѣляющаго его отношенія къ Богу, природѣ и обществу. Разногласія ихъ касаются главнымъ образомъ средствъ къ достиженію воспитательныхъ цѣлей. Придаваніе слову воспитаніе двоякаго смысла порою вноситъ въ изложеніе педагогическихъ статей нѣкоторую путаницу. Можетъ быть педагоговъ слѣдуетъ

упрекнуть за отступленіе отъ живого языка и рекомендовать имъ въ тѣхъ случаяхъ, когда они говорятъ о воспитаніи въ широкомъ смыслѣ слова, употреблять термины: просвѣщеніе, образованіе, особенно первое, и отличать ихъ отъ обученія или просто ученія.

Педагоги въ своемъ родѣ правы. Живой языкъ употребляетъ слово воспитаніе въ болѣе широкомъ смыслѣ, чѣмъ академическій. Мы говоримъ, что судъ воспитываетъ общество, про литературу говоримъ то же. Но помимо права все же остается вопросъ о практическомъ удобствѣ употребленія двухъ различныхъ терминовъ взамѣнъ одного съ прибавкою въ тѣсномъ смыслѣ, въ широкомъ смыслѣ, которыя такъ часто приходится опускать, чтобъ не придать рѣчи неуклюжести отъ этихъ безпрестанныхъ прибавокъ. Ввести въ употребленіе старинное слово просвѣщеніе представлялось бы дѣломъ полезнымъ. Живой языкъ не брезгаетъ имъ. Напомнимъ Министерство Народнаго Просвѣщенія, въ названіи котораго нельзя не видѣть указанія на болѣе широкія задачи обученія, чѣмъ одно сообщеніе знаній. Вспомнимъ слова поэта: «вѣкъ просвѣщенія не узнаю тебя, въ крови и пламени—не узнаю тебя», показывающія, что съ просвѣщеніемъ не вяжется кровь, вражда, насиліе и проч. Поэтому совершенно умѣстно обратиться за справкою къ приведеннымъ нами выше цитатамъ изъ словарей.

Къ сожалѣнію, здѣсь меньше опредѣленности и точнаго разграниченія понятій мы не находимъ. Образованіе имѣетъ ли въ виду одно умственное обогащеніе или улучшеніе? Основываясь на справкѣ, можно отвѣтить и такъ, и эдакъ. Академическій словарь говоритъ, что образователь то же что воспитатель, и приводитъ примѣръ, гдѣ говорится, что ученіе воспитываетъ нравы. Даль же полагаетъ, что образовать (вѣрнѣе: образовывать) значитъ улучшать духовно (не умственно только, но вообще духовно), но зато, то же реченіе, какое приведено въ Академическомъ словарѣ для примѣра, передаетъ иначе, и притомъ въ смыслѣ, противоположномъ его собственному опредѣленію и образованія, и воспитанія. Несмотря на эти противорѣчія, особенно изъ сопоставленія опредѣленій образованія съ просвѣщеніемъ, вы видите, что мнѣніе Даля скорѣе за то, что образованіе

имѣетъ въ виду одинъ умъ, просвѣщеніе же—и умъ, и нравы. Справляясь же о просвѣщеніи въ Академическомъ словарѣ, вы находите, что онъ представляетъ себѣ дѣло какъ разъ наоборотъ: просвѣщеніе содержитъ одни познанія, образованіе же—и знаніе, и нравы.

Примѣры, приведенные нами изъ живого языка, свидѣтельствуютъ, что толкованія Даля вѣрнѣе.

Надо добавить, что слово просвѣщеніе, вѣроятно, древнѣе образованія; оно происхожденія церковно-славянскаго, часто употребляется въ священномъ писаніи и, надо думать, было усвоено русскимъ языкомъ еще въ тѣ времена, когда школа наша была исключительно церковная и имѣла задачею воспитаніе юношества въ добрыхъ нравахъ посредствомъ изученія слова Божія.

Сдѣлаемъ еще одну справку: объ ученіи, учителѣ и проч.

Въ Академическомъ словарѣ читаемъ: Ученіе—1) дѣйствіе учащаго и учащагося; 2) особенный образъ послѣдовательнаго сужденія о предметахъ; система, толкъ.

У Даля: I. Учить—школить, держать строго, часто наказывая; 2) передавать знанія, умѣнія. II. Учиться—упражнять волю (напр., пріучаться къ порядку). III. Ученіе—отрасль науки, образующая нѣчто цѣлое (напр., ученіе о свѣтѣ).

Словомъ, ученіе—почти все то, что́ дѣлаетъ учитель въ классѣ: передача знаній, передача умѣній, пріученіе къ порядку, наказанія и пр. Ученикъ тоже или учится, или учитъ (учитъ урокъ). Но кромѣ того ученіе—система, толкъ, особенный образъ послѣдовательнаго сужденія о *предметахъ*, по мнѣнію Академическаго словаря, а по Далю—отрасль *науки*, образующая нѣчто цѣлое.

Примѣры изъ живого языка подтверждаютъ многообразіе значеній, приписываемыхъ слову ученіе. Говорятъ: отдать въ ученье, въ подмастерья, когда предстоитъ обучиться ремеслу, однимъ пріемамъ производства. Говорятъ про ученье, когда разумѣютъ занятія учебныя: мы всѣ учились по-немногу, чему-нибудь и какъ-нибудь. Понимается, что ученіе не всегда служитъ на пользу: ученая вѣдьма хуже неученой. Но вмѣстѣ съ тѣмъ слово учитель употребляется и съ болѣе широкимъ

смысломъ. Напомнимъ, что и Христа мы называемъ учителемъ, говоримъ не только ученіе о свѣтѣ, но и ученіе христіанское, т.-е. подъ ученіемъ разумѣемъ не только школьное ученіе, не только область науки, но и вѣроученіе, нравственное ученіе и проч. Отсюда и учитель—не только школьный учитель, но и каждый, у кого мы научились чему-либо, притомъ цѣльному. Такъ, Тургеневъ называлъ Пушкина своимъ учителемъ, такъ мы называемъ себя учениками Ушинскаго, врачей—учениками Пирогова, Боткина и пр.

Такое многообразіе значеній слова ученіе, учиться, объясняется, вѣроятно, тѣмъ, что ученіе есть функція одного лица, учителя, въ рукахъ котораго много разнообразныхъ средствъ, который одновременно преслѣдуетъ многія цѣли: онъ пріучаетъ къ полезнымъ навыкамъ и порядку, сообщаетъ знанія, возбуждаетъ наблюдательность и вниманіе, вызываетъ мышленіе, можетъ вліять на нравы, на міровоззрѣніе, словомъ, явиться учителемъ въ самомъ широкомъ смыслѣ. Но, объединяясь въ одномъ лицѣ, ученіе тѣмъ не менѣе можетъ дѣйствовать на учащагося тою или другою своею стороною: придерживаясь приведенной выше терминологіи, или воспитывающею, или образовательною, или просвѣтительною.

Эта терминологія не принята въ педагогической литературѣ.

Мы не ставимъ себѣ исключительною задачею пропагандировать ту или иную терминологію, хотя и признаемъ, что установленіе однообразія въ ней было бы желательно; для насъ важнѣе самое содержаніе понятій, выражаемыхъ словами образованіе, просвѣщеніе, воспитаніе въ широкомъ смыслѣ слова, и т. д., потому что этимъ содержаніемъ опредѣляются и средства, коими школа достигаетъ своихъ цѣлей. Прежде чѣмъ высказать свое личное мнѣніе, мы переберемъ нашихъ писателей, беря у нихъ лишь то, что относится къ избранной нами темѣ, и, излагая ихъ взгляды, будемъ придерживаться ихъ собственной терминологіи. При этомъ мы увидимъ, что хотя они и не даютъ опредѣленій, по ясности своей равныхъ геометрическимъ, хотя они и держатся разной терминологіи, но взгляды свои на дѣло наставника высказываютъ съ достаточною полнотою, чтобы быть понятыми читателемъ.

II.

Начнемъ съ Л. Н. Толстого, занимающаго среди педагоговъ-писателей свое особое мѣсто.

«Воспитаніе, говоритъ онъ [1]), есть *принудительное, насильственное* воздѣйствіе одного лица на другое съ цѣлью образовать такого человѣка, который намъ кажется хорошимъ; а образованіе есть *свободное* отношеніе людей, имѣющее своимъ основаніемъ потребность одного пріобрѣтать свѣдѣнія, а другого—сообщать уже пріобрѣтенное имъ. Преподаваніе—Unterricht—есть средство какъ образованія, такъ и воспитанія. Различіе воспитанія отъ образованія только въ насиліи, право на которое признаетъ за собою воспитаніе. Воспитаніе есть образованіе насильственное. Образованіе свободно». «Образованіе *въ обширномъ смыслѣ*, по нашему (Л. Толстого) убѣжденію, составляетъ совокупность всѣхъ тѣхъ вліяній, которыя *развиваютъ* человѣка, даютъ ему болѣе обширное міросозерцаніе, даютъ ему новыя свѣдѣнія. Дѣтскія игры, страданія, наказанія родителей, книги, работы, ученіе насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь—все образовываетъ» [2]). «По понятіямъ педагога-теоретика воспитаніе есть дѣйствіе одного человѣка на другого и включаетъ въ себя три дѣйствія: 1) нравственное или насильственное вліяніе воспитателя,—образъ жизни, наказанія; 2) обученіе и преподаваніе, и 3) руковожденіе жизненными вліяніями на воспитываемаго» [3]).

Опредѣленія эти не отличаются ясностью, и разобраться въ ихъ смыслѣ не совсѣмъ легко. Самъ Л. Толстой указываетъ, что различіе между образованіемъ и воспитаніемъ заключается *только* въ томъ, что первое свободно, а второе насильственно. Но когда вы обращаетесь къ тому нѣчто, что въ одномъ случаѣ свободно, а въ другомъ насильственно, то оказывается, что оно

---

[1]) Соч. Л. Толстого, т. IV, стр. 112. Слѣдовало бы сличить статьи этого тома съ позднѣйшими его произведеніями, въ которыхъ онъ часто высказывается иначе, чѣмъ высказывался въ Ясно-Полянскомъ періодѣ, но ограничиваемся IV томомъ, гдѣ мысли его выражались полнѣе и опредѣленнѣе.

[2]) Ib. стр. 111.

[3]) Ib. стр. 110.

тамъ и тутъ различно: прилагательное свободный относится къ пріобрѣтенію свѣдѣній, а насильственный къ—образованію хорошаго человѣка. Очевидно, эти два понятія различаются не однимъ тѣмъ признакомъ, на который указалъ Л. Толстой. Далѣе, онъ признаетъ, что понятіе образованія можетъ быть понимаемо и въ болѣе широкомъ, и въ болѣе тѣсномъ смыслѣ. Пріобрѣтеніе свѣдѣній отъ учителя—тѣсный смыслъ; опять таки пріобрѣтетеніе свѣдѣній, затѣмъ расширеніе міросозерцанія и наконецъ развитіе—болѣе обширный смыслъ. Притомъ всѣ эти пріобрѣтенія берутся уже не отъ одного учителя, а изъ всевозможныхъ источниковъ. Вы понимаете, вѣроятно, такъ, что образованіе въ широкомъ смыслѣ слова сводится все же къ пріобрѣтенію свѣдѣній, и потому нѣсколько недоумѣваете касательно свѣдѣній, которыя можно извлечь изъ страданій, наказаній и т. д. Вы невольно предполагаете, что тутъ рѣчь не о свѣдѣніяхъ только, а и чувствахъ, испытываемыхъ при страданіяхъ и наказаніяхъ, тѣмъ болѣе что «развитіе», «миросозерцаніе» тоже склоняютъ васъ къ мысли, что рѣчь идетъ не объ однихъ свѣдѣніяхъ. Но тогда понятіе, пріобрѣтая болѣе широкій смыслъ, утрачиваетъ свою первоначальную физіономію. Выражаясь языкомъ логики, понятіе съ увеличеніемъ объема не утратило часть признаковъ, а напротивъ пріобрѣло нѣсколько новыхъ.

Понятія образованіе и воспитаніе остались не различенными по существу. Что касается тѣхъ пунктовъ, о которыхъ особенно хлопоталъ Л. Толстой, то ихъ можно приложить и къ тому, и къ другому. И воспитаніе можно брать для разсмотрѣнія какъ въ тѣсномъ, такъ и въ болѣе широкомъ смыслѣ, и образованіе тоже. И воспитаніе можетъ быть и свободно, и насильственно, и образованіе тоже.

Давая эти опредѣленія, Л. Толстой, вѣроятно, не смотрѣлъ на свой трудъ, какъ на теоретическую работу и едва-ли заботился удовлетворить требованіямъ логики. Его цѣль была практическая: выяснить, что должна взять на себя *школа* и чего ей брать на себя не слѣдуетъ. И мысль его вамъ понятна, какъ понятно и то, съ кѣмъ онъ борется. Въ нѣмецкихъ педагогикахъ, напр., у Бенеке, такъ именно и говорится: «Воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ слова есть преднамѣренное дѣйствіе со

стороны взрослыхъ людей на юношество, съ цѣлью возведенія его на ту высшую степень развитія, на которой они сами находятся» (I, 3). Толстой желалъ бы, чтобъ этого рода воздѣйствія совсѣмъ не имѣли мѣста въ школѣ. Перечисляя факторы, которые могутъ содѣйствовать свободному образованію, онъ не называетъ бесѣды съ человѣкомъ. Но, понятно, что еслибъ кто-нибудь по свободному выбору обратился къ нему за совѣтомъ, какъ ему поступить, какъ разрѣшить свои сомнѣнія, онъ не отказалъ бы ему въ нравственной помощи. Такого рода свободное общеніе людей имѣетъ мѣсто въ жизни, но его нельзя организовать, нельзя привязать къ школѣ. Школѣ, строющейся на свободныхъ отношеніяхъ учащихся къ учащимъ, отвергающей «принудительное воздѣйствіе» какого бы то ни было рода, остается только учить, и мысль свою объ этомъ Л. Толстой выражаетъ ясно и категорично. Онъ говоритъ:

«Школа должна имѣть одну цѣль—передачу свѣдѣній, знанія (instruction), не пытаясь переходить въ нравственную область убѣжденій, вѣрованія и характера; цѣль ея должна быть одна—наука, а не результаты ея вліянія на человѣческую личность. Школа не должна пытаться предвидѣть послѣдствій, производимыхъ наукой, а передавая ее, должна предоставлять полную свободу ея примѣненія. Школа не должна считать ни одну науку, ни цѣлый сводъ наукъ необходимыми, а должна передавать тѣ знанія, которыми владѣетъ, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать ихъ» [1]).

Черезъ нѣсколько страницъ Л. Толстой дѣлаетъ такое замѣчаніе:

«Нельзя запретить человѣку, любящему и читающему исторію, пытаться передать своимъ ученикамъ то историческое воззрѣніе, которое онъ имѣетъ, которое онъ считаетъ полезнымъ, необходимымъ для развитія человѣка, передать тотъ методъ, который учитель считаетъ лучшимъ при изученіи математики или естественныхъ наукъ, напротивъ, это предвидѣніе воспитательной цѣли поощряетъ учителя. Но дѣло въ томъ, что воспитательный элементъ науки не можетъ передаваться насиль-

[1]) Л. Толстой (Прогрессъ и опредѣленіе образованія, стр. 149—150.

ственно». «Воспитательный элементъ лежитъ въ преподаваніи наукъ, въ любви учителя къ своей наукѣ и въ любовной передачѣ ея, въ отношеніи учителя къ ученику. Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбятъ и тебя, и науку, и ты воспитаешь ихъ; но самъ не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлялъ учить, наука не произведетъ воспитательнаго вліянія» [1]).

Это замѣчаніе Л. Толстого читатель, вѣроятно, признаетъ вѣрнымъ. Можетъ быть, онъ, читатель, признаетъ воспитательнымъ элементомъ не то, что признаю я, потому что не такъ понимаетъ слово воспитаніе вообще, какъ я, но разница между нами навѣрное не существенная. Но если онъ попытается вникнуть въ смыслъ этого замѣчанія, держась опредѣленій Л. Толстого, то опять испытаетъ, что они только сбиваютъ его съ толку.

Воспитаніе исторіей, воспитаніе научнымъ методомъ никоимъ образомъ нельзя подвести подъ «насильственное воздѣйствіе». Оно непремѣнно свободно, это и самъ онъ говоритъ. Далѣе, оно развиваетъ человѣка, говоритъ Л. Толстой, но развитіе у него входитъ въ область образованія, а не воспитанія. Воспитаніе не должно входить въ вѣдѣніе школы, а между тѣмъ «предвидѣніе воспитательной цѣли», достигаемой наукой, «поощряетъ учителя». Зачѣмъ же тогда лишать его этого средства, и Л. Толстой не отнимаетъ его, хотя дѣло идетъ о ненавистномъ ему воспитаніи, которое будто бы можетъ быть только насильственно...

Пиша эти строки, Л. Толстой, вѣроятно, разумѣлъ, что образованіе имѣетъ въ виду не одно пріобрѣтаніе свѣдѣній, не одинъ разумъ, а затрогиваетъ и чувство, что воспитаніе можетъ быть не только преднамѣренное, а и непроизвольное—путемъ среды, жизни, и вовсе не думалъ, что ему надо не впасть въ противорѣчіе со своимъ искусственнымъ опредѣленіемъ понятій: воспитаніе и обученіе.

---

[1]) Л. Толстой прогрессъ и опредѣленіе образованіи, стр. 152—153.

III.

Иначе смотрѣлъ на дѣло К. Д. Ушинскій. Въ русской педагогической литературѣ послѣдняго времени онъ едва ли не самый видный представитель воспитывающаго обученія. Въ заголовкѣ большей части своихъ статей онъ ставитъ: воспитаніе, воспитательный, точно онъ и этимъ хотѣлъ сказать, что воспитательное значеніе образованія стоитъ для него на первомъ планѣ. Мысли свои объ этомъ онъ не разъ высказывалъ и всегда ясно и категорично. «Величайшее развитіе умственное не предполагаетъ еще необходимо прочной общественной нравственности» (стр. 224 [1]). «Нравственность не есть необходимое послѣдствіе учености и умственнаго развитія» (стр. 225). Отсюда явствуетъ, что помимо обученія, т.-е. сообщенія свѣдѣній, необходимо еще воспитаніе, главную задачу котораго, по мнѣнію Ушинскаго, составляетъ вліяніе нравственное, «задачу, гораздо болѣе важную, чѣмъ развитіе ума вообще, наполненіе головы познаніями и разъясненіе каждому его личныхъ интересовъ» (стр. 225).

«Воспитаніе не имѣетъ цѣлью развитія науки, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ, и для него наука не цѣль, а одно изъ средствъ, которыми оно развиваетъ свой собственный идеалъ. Воспитаніе беретъ человѣка всего, какъ онъ есть, со всѣми его народными и единичными особенностями,—его тѣло, душу и умъ,—и прежде всего обращается къ характеру человѣка» (стр. 26).

«Мы убѣждены въ томъ, что воспитаніе, семейное и общественное, вмѣстѣ съ вліяніемъ литературы, общественной жизни и другихъ общественныхъ силъ, можетъ имѣть сильное и рѣшительное вліяніе на образованіе нравственнаго достоинства въ человѣкѣ».

И такъ, образованіе—одно дѣло, воспитаніе—другое. Образованіе даетъ знанія, умственное развитіе, даже, по мнѣнію Ушинскаго, разъясненіе каждому его личныхъ интересовъ. Послѣднія слова, надо думать, сказаны имъ ради противоположе-

[1]) Ссылки дѣлаются на Собраніе пед. сочиненій К. Д. Ушинскаго.

нія эгоистическихъ интересовъ альтруистическимъ, которые развиваются воспитаніемъ. Послѣднее возвышаетъ нравственное достоинство человѣка, полагаетъ основу общественной нравственности. У воспитанія свой идеалъ, своя задача, отличная отъ задачи, поставляемой научному образованію.

Какой же это идеалъ? гдѣ намъ искать его содержанія?

Говоря о томъ, что воспитаніе должно быть національно, Ушинскій указываетъ, что у каждаго народа есть своя идея воспитанія, въ основѣ которой лежитъ своя «особенная идея о человѣкѣ, о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по понятіямъ народа въ извѣстный періодъ народнаго развитія» (стр. 74). Воспитаніе въ этомъ отношеніи родственно съ литературою, потому что и въ литературѣ народъ «выражаетъ свои убѣжденія о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по его понятію. Онъ украшаетъ этого идеальнаго человѣка всѣми лучшими качествами души своей... каковъ бы ни былъ этотъ идеалъ онъ всегда выражаетъ собою степень самосознанія народа, его взглядъ на пороки и добродѣтели,—выражаетъ народную совѣсть» (17 ст.). Очевидно, словесность, устная и письменная, выражая собою народные идеалы тѣмъ самымъ указываетъ и педагогіи, какія задачи должна она ставить воспитанію. Не забудемъ только, что словесность надо понимать въ широкомъ смыслѣ, включая въ нее не только лучшія художественныя произведенія извѣстнаго интеллигентнаго кружка, но и пословицы, сказки, духовную литературу, словомъ, всю сокровищницу народнаго творчества.

Но, указывая цѣль, совѣсть народная въ то же время и сама является воспитательницею тѣхъ, кто грѣшитъ противъ нея. Она осуждаетъ однихъ, ободряетъ другихъ. Она ищетъ всяческихъ путей, чтобъ говорить сердцу человѣческому, присоединяетъ свой голосъ ко всякимъ жизненнымъ фактамъ, способнымъ вліять на взгляды и убѣжденія людей.

Совѣсть народная выражается въ религіи, литературѣ, она кладетъ свою печать на нравы и обычаи; на всѣ формы общественной и семейной жизни. Она вліяетъ на молодежь всѣми средствами, какія есть въ распоряженіи самой жизни, вліяетъ не только нравственными мѣрами, но нерѣдко и очень суровыми уроками жизни, она дѣйствуетъ на убѣжденіе, но она начинаетъ

свою работу гораздо раньше, чѣмъ человѣкъ становится способенъ вырабатывать себѣ убѣжденія, будя его чувство, фантазію, складывая привычки. втягивая въ обычаи.

Разъ идетъ рѣчь о томъ, что въ воспитаніи молодого поколѣнія высказывается совѣсть народная, можно думать, что подъ воспитаніемъ разумѣется то вліяніе природы и жизни, которое совершается само собою, внѣ намѣреній и плановъ взрослыхъ, въ томъ смыслѣ, какъ говорятъ, что человѣка воспитываетъ среда. Она вліяетъ постепенно, незамѣтно, часто наперекоръ нашему желанію и желаніямъ нашихъ воспитателей. Родитель-европеецъ, англоманъ, поклонникъ Руссо, часто дѣлаетъ все, чтобъ выростить сына по избранному имъ шаблону, а онъ выходитъ русскимъ человѣкомъ съ достоинствами и недостатками своего времени, своего общественнаго круга. Этого ли только рода воспитаніе имѣлъ въ виду Ушинскій?

Мы уже видѣли, что Толстой на вопросъ этотъ отвѣчаетъ въ томъ смыслѣ, что такого рода воспитаніе только и естественно, что всякаго рода воздѣйствіе взрослаго на молодого явится насиліемъ и потому вовсе нежелательно. И такой отвѣтъ даетъ не одинъ Толстой, а и нѣкоторые другіе. Опасаясь насилія, разумѣютъ не только наказанія и всякаго рода понужденія съ цѣлью заставить юношу вести себя извѣстнымъ образомъ, но и вообще давленіе зрѣлаго ума на слабый, не стойкій разумъ мальчика съ цѣлью убѣдить его принять наши воззрѣнія на жизнь и добро. Этого рода насиліе представляется вреднымъ потому, что оно нарушаетъ естественный духовный ростъ питомца, предрѣшаетъ его будущее, тогда какъ это будущее намъ неизвѣстно, и не намъ, а имъ, нашимъ питомцамъ, предстоитъ переживать его. Если допустить воспитаніе, какъ воздѣйствіе отдѣльныхъ индивидуумовъ, то можно опасаться одностороннихъ, партійныхъ вліяній и т. п.

Вопросъ, какъ видитъ читатель, большой, а вмѣстѣ и крайне деликатный.

Вопросъ въ томъ, среди натиска всевозможныхъ жизненныхъ вліяній есть ли мѣсто преднамѣренному вліянію (не воздѣйствію), отдѣльныхъ личностей? Опытъ показываетъ, что къ сердцу даже взрослаго человѣка ищутъ доступа писатель, духовникъ, ораторъ,

другъ, и конечно, нѣтъ возможности устранить этого рода вліяніе со стороны наставника. Ни у одного человѣка нельзя отнять права пытаться вліять на окружающихъ, на общество, нельзя отнять его и у наставника, но вопросъ въ томъ: надо ли желать его, или нѣтъ?

Уроки жизни бываютъ разные. Ея воспитательное вліяніе можетъ быть и хорошо, и дурно. Это едва ли нуждается въ доказательствѣ. Народная совѣсть, конечно, высказывается по поводу житейскихъ вліяній, признаетъ ихъ одни дурными, другіе—хорошими, но ея голосъ не всегда имѣетъ рѣшающее значеніе. Совѣсть, предполагается, зоветъ къ добру, а жизнь вовсе не рѣдко тянетъ ко злу и во всякомъ случаѣ можетъ понудить признать иныя критеріи поведенія болѣе удобными и легкими.

Далѣе. Можно ли совѣсть признать наиболѣе вѣрнымъ руководителемъ человѣка?

Совѣсть—большая сила, но, какъ всякая сила, она не можетъ постоянно сохранять неизмѣннаго напряженія; временами она слабѣетъ, временами заявляетъ себя рѣзкимъ и горячимъ протестомъ. Голосъ ея бываетъ порою слабъ, нерѣшителенъ; нерѣдко онъ заглушенъ для сознанія другими, болѣе сильными голосами: страсти, разсчета и пр. Это ослабленіе совѣсти замѣчается и у отдѣльныхъ лицъ, и у цѣлыхъ обществъ и народовъ. Вспомните времена, когда въ обществѣ бушуютъ страсти междоусобныхъ браней, національныхъ войнъ или эпохи, когда, послѣ сильнаго напряженія общественныхъ силъ, наступаетъ переутомленіе съ вялостью и апатіей общественнаго сознанія. Но главное, совѣсть—сила, которая по существу своему рѣдко высказывается вполнѣ ясно и опредѣленно. Она чаще всего именно протестуетъ противъ вашего рѣшенія безъ указанія на лучшее. Въ голосѣ совѣсти всегда есть нѣчто недосказанное, смутное, неясное. Мы довѣряемъ ей, но рѣдко понимаемъ отчетливо, что она требуетъ отъ насъ. Она задерживаетъ наше рѣшеніе и заставляетъ вновь передумать его, взвѣсить доводы за и противъ, поискать новаго рѣшенія, и благо тому, кто умѣетъ прислушаться къ голосу этого достойнаго довѣрія друга, вникнуть въ то, что онъ подсказываетъ намъ, уяснить себѣ смыслъ его рѣчи, понять его. Въ союзѣ—сила, и союзъ совѣсти съ разумомъ

удваиваетъ силы того и другого. Правъ Ушинскій, говоря, что «главнѣйшая дорога человѣческаго воспитанія есть убѣжденіе, а на убѣжденіе можно дѣйствовать только убѣжденіемъ».

Напомнимъ еще разъ, что рѣчь идетъ объ общественной нравственности, объ общественномъ сознаніи, а здѣсь совѣсть гораздо ближе къ инстинкту, чѣмъ къ разуму. Нужно человѣку имѣть глубокое и всестороннее образованіе, чтобъ стать способнымъ внести свѣтъ въ разумѣніе общественныхъ отношеній. Оттого при всемъ добромъ желаніи далеко не каждый совѣстливый человѣкъ можетъ быть воспитателемъ юношества въ полномъ смыслѣ этого слова.

Ушинскій признавалъ желательнымъ нравственное вліяніе наставника, и преподаваніе считалъ только однимъ изъ средствъ воспитанія (стр. 13). Какія это средства и почему преподаваніе только одно изъ средствъ, вліяніе котораго должно быть пополнено другими вліяніями,—говорить объ этомъ мы будемъ имѣть не одинъ случай при дальнѣйшемъ изложеніи. Теперь же мы отмѣтимъ еще двѣ-три черты, дорисовывающія взглядъ Ушинскаго на коренной вопросъ воспитанія.

Ушинскій, выводя понятіе воспитанія изъ понятія общественной совѣсти, предвидѣлъ недоумѣніе въ виду того, что совѣсть эта иной разъ можетъ выразиться и въ неприглядной—на первый взглядъ—формѣ. Такъ онъ указывалъ на патріархальную нравственность нашего крестьянства, которая содержитъ не только истинно-нравственныя правила, но и предразсудки, суевѣрія, иногда вовсе не нравственные совѣты и двусмысленнаго достоинства пословицы—эти совѣты практической мудрости давно отжившихъ поколѣній. Какъ всякое преданіе, сильно прочувствованное, но мало сознанное, и переходящее въ привычку, не переходя черезъ сознаніе, эта патріархальная нравственность подверглась вліянію вѣковъ, одѣвающихъ плесенью и твердую скалу. Но основа этого преданія свидѣтельствуетъ о природномъ славянскомъ умѣ и добродушіи и несетъ на себѣ глубокіе слѣды христіанства, которые, можетъ быть, тѣмъ глубже, чѣмъ древнѣе. Эта основа, или это зерно въ глазахъ Ушинскаго представлялось весьма цѣннымъ и онъ категорически говоритъ: «мы не посовѣтовали бы слишкомъ

торопливо и ревностно стирать эти предразсудки, чтобъ не задѣть того драгоцѣннаго зерна, котораго мы дать не можемъ и для котораго предразсудокъ служитъ иногда обороняющей скорлупою» (228).

Повторяемъ, это вопросъ деликатный. Надо сохранить зерно и снять скорлупу. Рѣзкія движенія здѣсь опасны. Рѣзкія убѣжденія, одностороннія, крайнія не должны вноситься въ школу.

Большое значеніе придаемъ мы приведеннымъ выше словамъ К. Д. Ушинскаго, что воспитаніе зиждется на почвѣ убѣжденія и путь къ нему тоже убѣжденіе. Этимъ и помимо содержанія—понятіе воспитанія разнится отъ понятія образованіе. Не одно и то же выработать себѣ убѣжденіе и пріобрѣсти свѣдѣніе, поэтому и подѣйствовать на убѣжденіе не все равно—что сообщить свѣдѣніе. Знаніе есть пріобрѣтеніе ума, убѣжденіе—актъ не исключительно логическій, но психическій, въ произведеніи котораго участвуетъ не одинъ умъ, а и другія душевныя силы. Оттого убѣжденіе можетъ иной разъ казаться совсѣмъ не логичнымъ, хотя нельзя не признать, что составилось оно не случайно, не произвольно, а по законамъ психической жизни. Убѣжденіе есть фактъ личной жизни человѣка, оно субъективно, потому что пережито, выношено, оно крѣпко и прочно, потому что выросло органически. Знаніе можно вычитать, взять съ чужихъ словъ, заучить, а потомъ позабыть, утратить. Убѣжденіе—наше достояніе, оно всегда съ нами, потому что оно внутри насъ, срослось съ нами, а не механически связано.

Есть области, гдѣ безразлично, говорите ли вы: я знаю или я убѣжденъ. Если я узналъ, что сила притяженія двухъ тѣлъ обратно пропорціональна квадратамъ разстояній, узналъ методически, съ доказательствомъ, то могу сказать, что я знаю этотъ законъ, и могу сказать, что убѣжденъ. Въ послѣднемъ случаѣ вы только услышите большую увѣренность человѣка въ своемъ знаніи. Не то въ тѣхъ вопросахъ общественной нравственности, которые входятъ въ область воспитанія. Я знаю, что Христосъ училъ любить ближняго, знаю, когда, при какихъ обстоятельствахъ онъ сказалъ это, знаю подлинныя выраженія, въ какихъ записана въ евангеліи эта заповѣдь, знаю, какое

толкованіе даютъ ему отцы церкви, но я вовсе не убѣжденъ, что мнѣ слѣдуетъ исполнять эту заповѣдь. Жизнь научила меня другому: не очень-то довѣряйся ближнему, думай больше о себѣ и своей семьѣ, если не хочешь стать нищимъ. Бѣдняку плохо живется на свѣтѣ, мало кто о немъ позаботится, напротивъ, обидятъ его, не задумавшись. Просить со смиреніемъ я не могу, слишкомъ это унизительно... Иной скажетъ, да и темпераментъ у меня не такой—въ обиду я себя не дамъ; побороться съ ближнимъ, если понадобится, я готовъ, а любить его—слуга покорный.

Знаніе можно передать въ 10—15 минутъ, и оно будетъ обосновано и усвоено. Убѣжденіе ростетъ и складывается медленно, часто—незамѣтно и медленно пріобрѣтаетъ все большую и большую силу и крѣпость. Оно питается всѣмъ, что можетъ идти ему въ пищу. Будничный повседневный складъ жизни съ ея заботами, трудами, столкновеніями, уроки матери, няни, товарища-подростка, книжки, случайности и превратности судьбы, все это кладетъ свой слѣдъ на человѣка, и въ какомъ бы раннемъ возрастѣ ни взяли его, онъ уже нѣчто пережилъ и испыталъ. У него не составилось еще убѣжденія, или онъ не можетъ высказать его ясно и опредѣленно, но оно уже зрѣетъ въ немъ, надъ нимъ работали уже его умъ, чувство, фантазія. Вы говорите ему теплое, разумное слово, и онъ восприметъ его, но сольется ли оно съ его убѣжденіемъ, войдетъ ли въ плоть и кровь его, это еще вопросъ. Внутри человѣка есть готовая почва, на которой одно сѣмя взростетъ, другое—заглохнетъ. Оттого воспитаніе такъ трудно и не всякому подъ силу. Убѣжденіе—главнѣйшее средство воспитанія, но не единственное. Убѣжденіе и наиболѣе практичное средство, потому что оно въ нашихъ рукахъ. Есть у меня убѣжденія, и я пытаюсь убѣдить, но жизни передѣлать не могу. Я могу убѣждать, что урокъ жизни надо понимать иначе, что надо призывать разумъ на помощь, чтобъ вѣрно судить о жизни, убѣждать, что живъ человѣкъ не опытомъ жизни, а идеаломъ,—все это мнѣ подъ силу, все это мнѣ доступно, и потому убѣжденіе надо признать главнѣйшимъ средствомъ воспитанія.

Учитель, сообщивъ знанія, провѣряетъ, усвоили ли ихъ его

ученики, потому что иначе его дальнѣйшіе уроки будутъ мало производительны. Наставникъ, дѣйствуя на убѣжденіе юношей, хлопочетъ о томъ, чтобъ внести въ нихъ больше свѣта разума,— имѣетъ ли онъ право провѣрять производимое имъ впечатлѣніе? Толстой отвѣчаетъ: нѣтъ; Ушинскій говоритъ: воспитывайте, т.-е. пусть ваше нравственное вліяніе будетъ не случайное, а постоянно возобновляемое. Если вы человѣкъ убѣжденный, если вѣрите въ добро и истину, то, попытавшись разъ убѣдить и не убѣдивъ, ищите новаго повода и новыхъ доводовъ, чтобъ дать торжество правдѣ. Въ принципѣ надо признать за наставникомъ это право, если мы признаемъ, что воспитаніе есть наша важнѣйшая обязанность по отношенію къ растущему на смѣну намъ поколѣнію.

Но одно—признать право въ принципѣ, другое—осуществить его на практикѣ. Провѣрка вліянія, какое оказываемъ мы на своихъ питомцевъ, средства склонить ихъ въ нашу вѣру, составляютъ самые трудные и деликатные вопросы педагогической практики. Усердіе практиковъ приводитъ ихъ къ «залѣзанію въ чужую душу», къ наказаніямъ, и это обстоятельство вполнѣ достаточно къ тому, чтобъ понудить многихъ пристроиться къ выводу Л. Толстого: учите, но оставьте заботу воспитывать. Ушинскій не оставилъ этого вопроса безъ отвѣта: «воспитывайте, говоритъ онъ, главнѣйшій путь къ этому — убѣжденіе, одно изъ средствъ — преподаваніе.

Но кромѣ преподаванія есть другія средства, кромѣ убѣжденія—другіе пути.

IV.

Замѣчательно, что Н. И. Пироговъ, въ то время знаменитый хирургъ, еще не призванный къ управленію учебнымъ округомъ, выступилъ на литературное поприще статьею, въ которой онъ на первый планъ въ ряду «вопросовъ жизни» выдвинулъ вопросъ воспитательный.

Статья эта въ свое время произвела на общество сильное впечатлѣніе; но и теперешній читатель не откажетъ ей въ силѣ

и убѣдительности изложенія, въ искренности тона, въ серьезности и глубинѣ мыслей почтеннаго автора. Для лицъ, интересующихся вопросами воспитанія, она и до сихъ поръ полна смысла и значенія.

«Въ чемъ состоитъ цѣль нашей жизни? Какое наше назначеніе? Къ чему мы призваны? Чего должны искать мы? Собственно воспитаніе должно бы было намъ класть въ ротъ отвѣты» (Стр. 4). Но оно не кладетъ, и на это есть свои причины. Между ними отвѣтимъ двѣ: «талантливые и проницательные воспитатели рѣдки; число ихъ не соотвѣтствуетъ массѣ людей, требующихъ воспитанія» (Стр. 5). «И это бы еще не бѣда. Добро и зло, вообще, довольно уравновѣшены въ насъ. Поэтому нѣтъ никакой причины думать, что наши врожденныя склонности и темпераментъ влекутъ насъ болѣе къ худому, чѣмъ къ хорошему». Но въ томъ бѣда, что «самыя главныя основы нашего воспитанія находятся въ совершенномъ разладѣ съ направленіемъ, которому слѣдуетъ теперь общество. Мы—христіане, и слѣдовательно главною основою нашего воспитанія служитъ откровеніе». Между тѣмъ вмѣсто мысли о жизни будущей, мы находимъ господство идеи о счастьи и наслажденіи въ жизни здѣшней (5). Въ дѣтствѣ, сперва въ семьѣ, а потомъ въ школѣ ребенку преподавали религіозныя наставленія, а въ жизни онъ встрѣчаетъ взгляды, не имѣющіе ничего общаго съ религіознымъ ученіемъ. Многіе останавливаются на одномъ изъ такихъ житейскихъ взглядовъ и въ немъ находятъ рѣшеніе основныхъ вопросовъ жизни. Ихъ не разубѣдить, да и нѣтъ нужды разубѣждать, потому что они по своему счастливы. Самъ Искупитель былъ посланъ благовѣствовать не для счастливыхъ и довольныхъ собою. Но «люди съ притязаніемъ на умъ и чувство не хотятъ быть ни смиренными поклонниками мертвой буквы, ни дерзновенными противниками необходимаго на землѣ авторитета, ни суемудрыми поклонниками грубаго матеріализма, ни восторженными поклонниками одного разума». (Стр. 9). Имъ «предстоитъ безутѣшная альтернатива: или дерзновенно отвергнуть заповѣдныя завѣщанія откровенія, или вступить въ вражду съ міромъ, исходъ которой предвидѣть не трудно. Отдаться произволу не позволяютъ вамъ ни умъ, ни чувство. Надо быть

атлетомъ святотатства или самоотверженія, чтобы избрать одно изъ двухъ этой роковой дилеммы» (13).

И вотъ начинается внутренняя работа самопознанія, выработки убѣжденій, перевоспитанія,—работа мучительная, трудная, которую иному и не подъ силу довести до конца. «Убѣжденія даются не каждому: это даръ неба. Ни опытъ, ни время, ни логика еще не могутъ образовать ихъ. Прежде чѣмъ вамъ захотѣлось имѣть ихъ, нужно было бы узнать, можете ли вы ихъ имѣть. Только тотъ можетъ имѣть ихъ, кто хоть однажды, но проницательно, взглянулъ въ себя. На это также способенъ не всякій... Дѣтьми и бѣдными умомъ нужно быть, по словамъ Искупителя, чтобы сдѣлаться причастниками откровенія и вѣчнаго блаженства. Не значитъ ли это: знать самихъ себя, какъ это знаетъ дѣтская простодушность, у которой нѣтъ другого себя, которой поэтому не нужно ни углубляться, ни отвлекаться? Не значитъ ли это довести себя, силою отвлеченія и вдохновеній до полнаго самопознанія, слить свою двойственность, изгнать двойника изъ глубокихъ извилинъ души? Вотъ идеалъ, вполнѣ недосягаемый, но къ которому мы должны безпрестанно стремиться. Только на пути къ этому идеалу мы достигаемъ способности имѣть нравственныя убѣжденія. И такъ, вотъ начало перевоспитанія: узнать себя. Трудъ неимовѣрный! Постоянное напряженіе духа отвлеченіемъ, борьба съ самимъ собой, съ окружающимъ васъ. Вдохновеніе, можетъ быть, разстроитъ ваши нервы, истощитъ вашъ матеріальный бытъ. Не опасайтесь этого. Если преобладающая матерія можетъ управлять духомъ и даже совершенно оцѣпенить его, то чего не можетъ сдѣлать духъ надъ матеріею, назначенный управлять ею?!» (16—17).

Въ результатѣ человѣкъ *убѣждается*, что борьба съ двойственностью его натуры—матеріальной и духовной,—«безпрестанное стремленіе привести ее къ одному знаменателю есть цѣль здѣшней жизни, прямое назначеніе человѣка на землѣ. Борьба, но не вражда»... Этимъ путемъ человѣкъ «достигаетъ и до познанія началъ святого откровенія, основную мысль котораго составляетъ эта же самая борьба на землѣ, для достиженія блаженства за гробомъ». Съ этихъ поръ, предавшись своему перевоспитанію, человѣкъ уже «не можетъ быть адептомъ схоласти-

цизма, послѣдователемъ формы, толковникомъ мертвой буквы». Вездѣ и во всемъ онъ старается постигнуть господствующую, основную идею, проявляется ли она ясно или скрыто подъ грузомъ формы и буквы. И «въ откровеніи—этой основной книги нашего нравственнаго бытія—васъ поражаетъ идеалъ жизни здѣшней, олицетворенный въ земной жизни и дѣлахъ Искупителя»... «Въ этомъ идеалѣ вы постигнете неизмѣримо высокое. Но ваши взгляды на это высокое не будутъ понятны послѣдователямъ формы и читателямъ буквы». «Для васъ самихъ эти взгляды, какъ результаты самосозерцанія, не могутъ быть такъ ясны, какъ математическія истины, но какъ предчувствія, при извѣстномъ состояніи духа, они могутъ для васъ сдѣлаться яснѣе всѣхъ математическихъ аксіомъ, всѣхъ выводовъ опыта и всѣхъ историческихъ истинъ на свѣтѣ. Поэтому, не навязывая никому и не домогаясь доказывать логически (по законамъ одного ума) истину того, что̀ открыло вамъ отвлеченіе и самосозерцаніе, вы, однако же, не скрывайтеся отъ другихъ, опасаясь упрековъ въ непослѣдовательности и неясности. Кто упражнялся уже въ искусствѣ самопознанія, кто чувствуетъ, кто убѣжденъ, что для насъ, кромѣ истины математической, опытной и исторической, есть еще и другая, которая слишкомъ безпредѣльна, чтобъ помѣститься въ тѣсныхъ границахъ этого размѣщенія,—тотъ пойметъ васъ» (20—22).

Усвоенному пониманію Откровеннаго идеала соотвѣтствуетъ, по мысли Пирогова, такое поведеніе:

«Въ какое бы положеніе вы ни были поставлены обществомъ, обстоятельствами, судьбою,—боритесь безъ вражды. Любите то, съ чѣмъ вы вступаете въ борьбу; имѣйте привязанность къ тому, что̀ вы хотите побѣдить. Тѣмъ слаще будутъ для васъ плоды побѣды, тѣмъ славнѣе торжество побѣдителя. Одно любите потому, что этого требуетъ ваша земная отчизна; имѣйте привязанность къ другому, потому что оно вселяетъ въ васъ смиреніе и скромность, напоминая вамъ о вашихъ слабостяхъ и несовершенствахъ и заставляетъ васъ обращаться съ упованіемъ къ утѣшительнымъ источникамъ вашего нравственнаго бытія: святому откровенію и самопознанію» (25). «Предоставимъ каждому представлять себѣ и вѣчное блаженство, и не-

бесное царство, и вѣчное мученіе такъ, какъ убѣждаетъ его собственное самопознаніе... Образуйте его, изощрите его самопознаніе, но безъ этого не нарушайте его убѣжденій. Результаты ихъ такъ же утѣшительны, благодатны и высоки, какъ и результаты вашихъ отвлеченныхъ убѣжденій». «Живя наружно, какъ живутъ всѣ другіе, живите еще внутренно» (34).

Мы заимствовали изъ первой статьи Н. И. Пирогова (Вопросы жизни) все, что́ намъ нужно для нашихъ цѣлей. Читая эту статью, можно думать, что рѣчь идетъ о взрослыхъ людяхъ,—больше того о людяхъ, которые, много поживъ съ людьми, подводятъ итого себѣ и своей дѣятельности, что тутъ нѣтъ рѣчи о юношахъ учащихся, главные интересы которыхъ группируются вокругъ ученья и школы. Но Пироговъ шире глядѣлъ на дѣло. Сознательная жизнь юноши начинается еще на школьной скамьѣ. Внѣ-школьная жизнь, семейная и общественная, отнюдь не минуетъ учащагося юношества, затрогиваетъ и волнуетъ его. Не только естественный ростъ его психики требуетъ, но и сама школа учитъ его наблюдать, анализировать. Не всѣ, но нѣкоторые еще въ школѣ начинаютъ чувствовать разладъ между дѣйствительностью и тѣмъ, чему учитъ школа, заимствуя уроки изъ религіи и исторіи. Потребность опредѣлить себя, разгадать тайну жизни, ея назначеніе и смыслъ, разобраться среди разнорѣчивыхъ жизненныхъ ученій и пр. можетъ начаться весьма рано, и это явленіе, конечно, не укрылось отъ проницанія Пирогова. Онъ не разъ указываетъ, что школа и семья могли бы помочь юношѣ въ этой трудной внутренней ломкѣ, но что они оставались въ сторонѣ, предоставляя юношѣ вѣдаться съ мучащими его сомнѣніями своими единоличными силами.

«Священникъ объяснялъ вамъ откровеніе. Привилегированные гувернеры, инспекторы, субъ-инспекторы, а иногда и сами родители, смотрѣли за вашимъ поведеніемъ. Всевидящее око администраціи наблюдало, чтобы науки и искусства были вамъ излагаемы въ духѣ извѣстныхъ началъ. Прозорливая цензура не давала вамъ читать безнравственныхъ книгъ»... (12). «Воспитатели были слишкомъ близоруки, чтобы замѣтить эту (раньше упомянутую) борьбу. Такъ прошла юность» (15). «Вы постигаете, что вы стоите на распутьи. Вы постигаете, что вникнуть

надобно въ себя. Теперь-то началось для васъ то, съ чего бы нужно было давно начать вамъ; нѣтъ, собственно не вамъ, а тѣмъ, которые пустили васъ въ бушующій разгулъ, на этотъ пиръ своевольства» (40).

Другое замѣчаніе, которое само собой напрашивается на перо, вытекаетъ изъ словъ самого Пирогова: убѣжденія даются не каждому, это даръ неба. Есть поэтому основаніе предполагать, что дѣло касается натуръ исключительныхъ и не можетъ распространяться на массу, на людей среднихъ и ниже среднихъ силъ и способностей. Среднимъ людямъ нечего и думать о выработкѣ убѣжденій, въ томъ смыслѣ, какъ это понимаетъ Пироговъ, имъ надо указать иныя средства укрѣпиться въ преподанныхъ имъ правилахъ нравственности, въ родѣ сдерживанія себя страхомъ отвѣтственности и наказанія или чѣмъ-нибудь въ этомъ родѣ. Но, какъ намъ казалось, мысль Пирогова не такова. Позже, говоря о школьныхъ порядкахъ, онъ упоминаетъ о поведеніи, приличіи, о всемъ, что́ составляетъ область того, что въ педагогіи принято разумѣть подъ воспитаніемъ въ тѣсномъ смыслѣ, и о практикуемыхъ школою наказаніяхъ, и съ достаточною ясностью высказывается, что это не воспитаніе, хотя оно и можетъ при благопріятныхъ условіяхъ дать много цѣнныхъ пріобрѣтеній, какъ сдержанность, приличіе, аккуратность, выносливость и другія качества, необходимыя въ общежитіи.

Воспитаніе же одно—это выработка убѣжденій, сведеніе ихъ къ идеалу борьбы духа съ плотью, разума съ инстинктомъ и пр. Воспитаніе можетъ быть трудно и мучительно для воспитывающагося, можетъ поэтому превысить силы человѣка, такъ что онъ и къ концу жизни не дойдетъ до перевоспитанія себя. И такихъ, надо думать, большинство. Надо считать даромъ неба человѣку тѣ здоровыя душевныя силы, которыя, позволяютъ инымъ выполнить свою задачу въ сравнительно короткій срокъ и хотя бы къ зрѣлымъ годамъ стать человѣкомъ убѣжденнымъ, а не шатающимся, сомнѣвающимся и колеблющимся, а то и быть совсѣмъ безъ принциповъ. Воспитаніе, какъ это вѣрно понялъ Пироговъ, есть путь, для большинства долгій и трудный, и, идя по этому пути, человѣкъ можетъ быть въ каж-

дый данный моментъ далекъ отъ совершенства, но онъ приближается къ нему, становится лучше, совершеннѣе, и другого пути нѣтъ ни болѣе легкаго, ни болѣе вѣрнаго.

Чтобы лучше понять мысль Пирогова и оцѣнить ея практическое значеніе, разберемся въ одномъ частномъ вопросѣ.

Вамъ говорятъ: не лги, будь правдивъ. Религія преподаетъ вамъ это, какъ повелѣніе Божіе. Народная мудрость говоритъ и такъ, и эдакъ: «хлѣбъ соль ѣшь, а правду рѣжь» и «ѣшь пирогъ съ грибами, а языкъ держи за зубами». Литература поднимаетъ на смѣхъ Ноздрева, но относится довольно добродушно къ Хлестакову. Историкъ разскажетъ и вызоветъ одобреніе княгинѣ Ольгѣ, переклюкавшей древлянъ, разскажетъ какъ много лгутъ дипломаты и военоначальники, когда надо провести противника, лгутъ на пользу и во славу дорогой родины. Дома, въ семьѣ научатъ, что общежитіе зиждется на знаніи, когда и съ кѣмъ надо говорить искренне, когда и кому лгать, когда прибѣгать къ фигурѣ умолчанія. Сами вы узнаете потомъ, что «языкъ данъ человѣку для того, чтобы скрывать свои мысли», узнаете о коммерческой, канцелярской, дипломатической и разныхъ другихъ тайнахъ, увидите что лгутъ изъ любви (напр. скрывая о несчастіи, чтобъ не разстроить человѣка), изъ лести, изъ деликатности (чтобъ не обидѣть), изъ уваженія (къ начальству, старшимъ, гостямъ и пр.), лгутъ иногда подъ бременемъ непосильнаго урока (составленіе вѣдомостей, счетовъ и т. п.) и т. д.

Большинство изъ насъ спокойно уживается среди всѣхъ этихъ противорѣчивыхъ уроковъ, складывая ихъ одинъ за другимъ на полочку въ свою выносливую память. По мѣрѣ надобности мы беремъ съ этой полочки подходящую къ случаю книжку и вычитываемъ изъ нея наставленіе или: говори правду, или: солги, или даже «переклюкай». И затѣмъ сдѣлавъ, что́ надо, мы обращаемся къ текущимъ занятіямъ.

Существованіе этой разноголосицы само бросается въ глаза каждому уму, даже самому поверхностному, но рѣдко кто принимаетъ его къ сердцу. Начните воспитывать человѣка, т.-е. обращайте его мысль на себя, къ самопознанію, чтобъ онъ не только наблюдалъ результаты умственныхъ процессовъ, совер-

шающихся въ большинствѣ безсознательно, въ силу нервныхъ механизмовъ, но и призналъ себя отвѣтственнымъ за нихъ, пожелалъ вмѣшиваться въ нихъ, выработать себѣ руководящій принципъ, составить себѣ убѣжденія. Дѣло не въ томъ только, чтобъ придумать себѣ теорію и найти признакъ, когда лгать и когда не лгать, но и жить по своему убѣжденію. Не легко религіозному человѣку, которому религія преподаетъ категорическую заповѣдь, отвергнуть религію, признать ея заповѣди непрактичными, но и, покончивъ съ религіею, онъ останется съ голосомъ совѣсти—этимъ наслѣдственнымъ завѣтомъ многихъ поколѣній предковъ, а воспитаніе зоветъ его прислушиваться къ голосу совѣсти, когда громко говоритъ практичность. Легко ли будетъ человѣку разобраться во всемъ этомъ хаосѣ, найти руководящее начало, сжиться съ нимъ. Понятно, съ другой стороны, что сколько бы ни внесъ человѣкъ свѣта въ эти потемки, все же онъ идетъ отъ тьмы къ свѣту и что, судя по человѣчеству, мы скажемъ съ Пироговымъ: составить себѣ убѣжденія—даръ Божій, не каждому онъ данъ, но важно вывести каждаго на этотъ путь, потому что онъ ведетъ къ добру, и сколько бы ни прошелъ человѣкъ по этому пути, все это во благо и самому человѣку, и обществу, членомъ котораго онъ состоитъ.

Понятно, что воспитаніе въ сущности только и можетъ быть самовоспитаніемъ, т.-е. работой человѣка надъ самимъ собою, и никто не можетъ воспитать другого какими-либо искусственными или насильственными мѣрами. Но пробудить желаніе воспитать себя и затѣмъ направить на путь, облегчить работу можно и общими мѣрами, т.-е. тѣмъ, что̀ дается всѣмъ учащимся, и личнымъ вліяніемъ одного человѣка на другого. Послѣднее здѣсь особенно важно. Преподаватель, который не только даетъ знанія, обучаетъ необходимымъ методамъ и навыкамъ умственной работы, но и освѣщаетъ факты мыслью, воспитываетъ своихъ учениковъ, потому усиливаетъ ихъ силы, обогащаетъ ихъ средствами, которыя нужны юношѣ для самовоспитанія. Но его труды могутъ и остаться безъ результатовъ, если самъ онъ не имѣетъ убѣжденій и не обладаетъ способностью говорить сердцу учениковъ. Его умныя рѣчи могутъ быть при-

няты только какъ теоріи, широкія, вполнѣ научно обоснованныя, но не пустить корней. Умная рѣчь и можетъ дѣйствовать только на умъ, а воспитаніе захватываетъ всего человѣка. Убѣжденіе есть даръ неба, и искусство воспитывать людей есть также даръ неба, талантъ, который рѣдко встрѣчается между людей.

Здѣсь мы снова наталкиваемся на мысль, что проповѣдь Пирогова едва ли можетъ быть признана практичной. Гдѣ же найти такіе таланты? Можно ли на такомъ зданіи строить большое зданіе? Самъ Пироговъ признавалъ себя идеалистомъ и, конечно, понималъ, что всѣ педагоги, вся та масса школьныхъ наставниковъ, которая нужна для всѣхъ школъ, не могутъ быть талантами. Такихъ талантовъ не много, но они есть. Талантъ вліять на людей, будить и толкать ихъ встрѣчается въ большей или меньшей мѣрѣ у многихъ. Одаренные такимъ талантомъ идутъ въ литературу, на церковную каѳедру и другія поприща, но рѣдко идутъ въ школу, и это очень жаль. Человѣкъ, одаренный 10 талантами, могъ бы въ школѣ пробудить въ другихъ, въ тѣхъ, кому данъ одинъ талантъ, желаніе, рѣшимость пустить его въ оборотъ и, можетъ быть, преумножить свой талантъ и стать богаче. Школа, желающая быть воспитательною, должна серьезно подумать о томъ, чтобы таланты не обходили ее, подумать устроиться такъ, чтобъ имъ легко работалось; въ этомъ ея прямая выгода.

Да, Пироговъ идеалистъ. Своею живою, задушевною и вмѣстѣ проникновенною рѣчью, онъ заставляетъ читателя подняться высоко надъ сѣрою дѣйствительностью, забраться на гору и съ нея взглянуть на то, что̀ дѣлается у него подъ ногами, гдѣ учителя даютъ уроки, надзиратели смотрятъ за поведеніемъ и за вседневной сутолокой часто теряютъ изъ виду планъ той общей работы, къ которой всѣ они призваны. Съ горы виднѣе это общее, виднѣе цѣль и назначеніе каждой функціи, ввѣренной тому или другому изъ дѣятелей школы.

Статья «Вопросы жизни» написана Пироговымъ, когда самъ онъ еще не былъ причастенъ къ школьному дѣлу, остальныя писались въ бытность его попечителемъ учебнаго округа. Въ нихъ онъ говоритъ о будничныхъ, повседневныхъ интересахъ

школы, объ экзаменахъ, наказаніяхъ, литературныхъ бесѣдахъ, участіи юношей въ спектакляхъ, разбираетъ проэкты устройства среднихъ и другихъ школъ и т. д. И постоянно въ нихъ чувствуется тотъ взглядъ на дѣло, какой онъ усвоилъ себѣ съ той горной высоты, на какую онъ воспарилъ раньше духомъ. Взглядъ на воспитаніе остался тотъ же, оцѣнка средствъ школы производится все съ той же точки зрѣнія. Только порою чувствуется, что дѣйствительность, когда онъ спустился съ горы, иной разъ казалась ему сѣрѣе, чѣмъ онъ ожидалъ.

Для нашихъ цѣлей, для объясненія отношенія между образованіемъ и воспитаніемъ статьи эти представляютъ большой интересъ, и мы перейдемъ къ нимъ вслѣдъ за симъ.

V.

Первая статья Пирогова была написана не для профессіональныхъ педагоговъ, а для большой публики, и обнаружила въ немъ мыслителя, какимъ она, эта публика, признала его еще разъ по напечатаніи его дневника. Въ статьѣ этой ставилась, какъ мы видѣли, серьезная задача педагогической дѣятельности. Когда Пироговъ былъ назначенъ попечителемъ учебнаго округа, онъ имѣлъ возможность близко узнать дѣйствительныя средства школы и, руководя ею, всегда считался съ тѣмъ, что представляли собою ея живыя силы. Извѣстно, что мѣры его вызвали многостороннюю критику въ тогдашнихъ педагогическихъ и общихъ журналахъ, и замѣчанія, направленныя противъ него, онъ не оставилъ безъ отвѣтовъ. Эти отвѣты не были исключительно полемическими статьями; онъ отвѣчалъ на замѣчанія журналовъ одновременно съ замѣчаніями педагогическихъ совѣтовъ подначальныхъ ему учебныхъ заведеній, или просто имѣлъ ихъ въ виду, трактуя какой-нибудь частный педагогическій вопросъ въ своихъ циркулярахъ, замѣчаніяхъ на проектъ реформъ и т. п. Читателю второй серіи его статей неизбѣжно считаться съ тѣмъ положеніемъ, въ какое онъ сталъ

между школой и прессой. Желаніе быть полезнымъ побуждало его быть практичнымъ, ставить для дѣла не идеальныя, а ближайшія, достижимыя цѣли. Съ другой, отвѣчая прессѣ на ея идеальныя требованія, онъ невольно чаще говорилъ о слабыхъ сторонахъ школы, чѣмъ о счастливыхъ исключеніяхъ, самое значеніе которыхъ для школы казалось ему теперь болѣе проблематичнымъ, чѣмъ прежде.

Больше всего въ прессѣ говорилось о той области школьнаго дѣла, которая называется «воспитаніемъ въ тѣсномъ смыслѣ», т.-е. о надзорѣ за поведеніемъ, о наказаніяхъ, о надзирателяхъ и пр. Больше всего говоритъ о ней же и Пироговъ, сравнительно рѣдко упоминающій объ учебной части и то чаще всего въ общихъ выраженіяхъ. Это же «воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ» принесло Пирогову и наибольшее разочарованіе при ближайшемъ знакомствѣ его съ дѣйствительностью. Какъ осторожный мыслитель, онъ часто указываетъ, что наблюденія его касаются одного округа, но нерѣдко онъ говоритъ, что то же и вездѣ, потому что вездѣ есть тѣ же причины, какія опредѣляютъ неудовлетворительное положеніе дѣла въ Кіевскомъ округѣ. Въ другихъ случаяхъ и самъ читатель безъ труда склоняется къ мысли, что частное обобщеніе Пирогова имѣетъ всѣ права на болѣе широкое распространеніе.

«Централизація неизбѣжна при правительственной монополіи воспитанія, говоритъ Пироговъ, а бюрократизмъ есть неминуемое слѣдствіе централизаціи. Кто же, кромѣ исторіи, виноватъ, что начальники нашихъ учебныхъ заведеній больше чиновники, чѣмъ воспитатели» (346). «Чиновники-надзиратели, чиновники-инспекторы... не могутъ перемѣнить того прозаическаго и чисто формальнаго взгляда на жизнь, который дѣти обыкновенно приносятъ съ собою и который они и уносятъ съ собою изъ школы, не развитыя наукой и не приготовленныя къ самостоятельной дѣятельности» (338). Отношенія между воспитателями и воспитанниками и не могутъ быть въ наше время иными, какъ только оффиціальными, вслѣдствіе того, что на надзирателей возлагается «неисполнимая обязанность нравственнаго надзора за 500—600 гимназистовъ» (348). Дѣло усложняется еще тѣмъ, что «въ толпѣ, сведенной вмѣстѣ, развиваются нравственные

недуги, неизвѣстные отдѣльнымъ личностямъ» (393). Этого рода вліяніе толпы на единицы тѣмъ болѣе печально, что толпа приноситъ изъ дому много нехорошаго. Надзоръ школы могъ бы «помогать развитію характера и воли», еслибъ «характеръ и воля цѣлаго общества были достаточно окрѣпши, еслибъ взгляды его на жизнь достаточно установились» (394). «Все будущее находится въ рукахъ школы», (235), «гегемонія по праву принадлежитъ школѣ» (393). Но «жизнь, уже сложившаяся до школы, несравненно могучѣе вліяетъ на школу, чѣмъ школа на жизнь» (393). «Какъ ни пошла еще наша жизнь, но она пересиливаетъ» (355). Очевидно, живыя силы школы слабы. «При хорошихъ воспитателяхъ и самой худой кодексъ былъ бы безвреднымъ». Да и кто сталъ бы регламентировать ихъ дѣятельность, стѣснять ихъ; полное довѣріе было бы оказано имъ. Въ дѣйствительности приходится бороться «не съ одними предубѣжденіями общества, а и самый школы, еще не опередившей общества» (351). «Притомъ, приходится бороться съ самыми грубыми недостатками общественнаго воспитанія» (347).

Словомъ, картина получается вполнѣ безотрадная. «Пусть бы лучше, говоритъ Пироговъ, отцы знали навѣрное, что, при нашемъ недостаткѣ воспитателей, имъ нужно самимъ пріискивать болѣе надежныя средства для наблюденія за нравственностью ихъ дѣтей внѣ гимназіи» (338). «Не полезнѣе ли сосредоточить всѣ силы школы на распространеніи науки словомъ и дѣломъ, на развитіе здраваго смысла путемъ науки» (395).

Къ такому же выводу, только другимъ путемъ, пришелъ и Л. Толстой. И не онъ одинъ. Мысль, что дѣло школы только учитъ, а не воспитывать, принадлежитъ къ довольно распространеннымъ. Пироговъ ограничиваетъ ее, дѣля воспитательную функцію между школой и обществомъ: надзоръ за нравственнымъ поведеніемъ внѣ гимназіи было бы естественно предоставить попеченію родителей, надзоръ за поведеніемъ въ школѣ— школьной администраціи. Но чтобъ быть послѣдовательнымъ, вѣдѣнію послѣдней и должны бы подлежать только проступки школьные: опаздываніе въ классъ, неприготовленіе уроковъ, непослушаніе и т. д. Въ дѣйствительности однако крайне трудно провести такое разграниченіе. Ученики вовсе не ставятъ пере-

городки между жизнью и школой и какое-нибудь дурное проявленіе, начинаясь дома, переносится въ школу, здѣсь выростаетъ и въ своемъ цвѣтущемъ состояніи опять несется домой. Бываетъ и наоборотъ. Просматривая проступки, за которые гимназіи налагали наказанія, вы видите, что тутъ есть все, что есть вездѣ въ жизни. Тутъ воруютъ и обманываютъ товарищъ товарища, тутъ товарищи сѣкутъ товарища по подозрѣнію въ кражѣ, тутъ встрѣчаются трактирные завсегдатаи, взломъ шкатулокъ, клевета, сквернословіе, устройство лотереи и проч. Много тутъ дѣтскаго, но не школьническаго, хотя оно творится въ школѣ. Родителямъ простительно, если они и не узнаютъ, что ихъ дѣтище, бывши въ гимназіи, обокрало товарища или избило его; но школа должна это знать, если дѣло происходило на ея територіи. Еслибъ она могла послѣдовательно провести принципъ: школа только учитъ, то она должна бы увѣдомить родителей, что сынъ ихъ, такой-то, проворовался, но что учится онъ хорошо и права посѣщать школу у него не отнимаютъ, мѣры же противъ вороватости пусть родители принимаютъ сами. И затѣмъ, ради той же послѣдовательности, школа должна знать одну мѣру: закрывать двери для тѣхъ, общество которыхъ оно признаетъ вреднымъ для товарищей.

Трудно ожидать, чтобъ такая послѣдовательность пришлась по сердцу родителямъ. Исключеніе изъ школы легко могло бы стать орудіемъ очень опаснымъ въ рукахъ учебной администраціи. Поневолѣ приходится идти на компромиссы и, можетъ быть, допускъ родителей на засѣданія педаг. комитетовъ скорѣе сгладилъ бы шероховатости въ дѣлежѣ воспитательныхъ обязанностей семьи и школы.

Фактъ однако таковъ, что школа не только учитъ, но и слѣдитъ за поведеніемъ, внушаетъ, наказываетъ и пр. Дѣло, по отзыву Пирогова, ведется плохо. Вопросъ въ томъ: безнадежно ли плохо, или оно можетъ вестись лучше? Раньше приведенные отзывы Пирогова свидѣтельствуютъ, что плохому положенію дѣла есть причины неустранимыя, но онъ видимо и самъ думаетъ, что улучшеніе возможно, хотя совершенство и недостижимо.

Чтобъ не затягивать изложенія, мы входить въ подробности

не будемъ. Вопросъ о воспитаніи въ тѣсномъ смыслѣ для насъ въ данномъ случаѣ второстепенный, хотя отнюдь не безъ значенія. Мы оставляемъ его открытымъ. Достаточно сказать, что, по мнѣнію Пирогова, дѣло стояло бы лучше, еслибъ общество смотрѣло на воспитаніе серьезнѣе. «Еслибъ мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили въ нашихъ дѣтяхъ, чего не успѣли или не умѣли исправить отцы въ насъ» (70). При болѣе серіозномъ взглядѣ общества на воспитаніе и школьный надзоръ могъ бы быть плодотворнѣе.—Далѣе, говоря о педагогахъ, Пироговъ замѣчаетъ: гдѣ они могли научиться добру, отъ кого они могли услышать разумныя указанія. Учительскія семинаріи и институты могли бы сдѣлать это. Усиліе корпоративнаго устройства много бы помогло приданію большей разумности школьно-педагогическихъ традицій.

Но для этого нужно время. Не забѣгая въ далекое будущее, желая послужить настоящему и развѣ ближайшему будущему, Пироговъ останавливается на образовательномъ и воспитательномъ значеніи науки.

Положеніе ея онъ опредѣляетъ въ слѣдующихъ словахъ:

«Преподаваніе должно прежде всего обогатить умъ положительными свѣдѣніями. Я отъ всего сердца сочувствую тому правилу дидактики, по которому «преподаваніе должно соображаться не только съ дѣтскою природою, но и съ сущностью сообщаемой науки». Преподаваніе должно подчиняться научнымъ требованіямъ предмета, и самый предметъ не долженъ быть *только* орудіемъ для постороннихъ цѣлей» (482). Развитіе «необходимо существенно уже потому, что образуетъ человѣка, тогда какъ знаніе даетъ только ученаго. Я хочу сказать, что развитіе должно опираться на фактъ, на знаніе, быть его прямымъ, конечнымъ выводомъ, и только тогда можетъ получить цѣну. Поэтому я полагалъ бы, что въ преподаваніи воспитательный элементъ (т.-е. развитіе?) не долженъ стоять на первомъ мѣстѣ. Наставникъ никогда не долженъ забывать свою прямую цѣль—систематическую передачу знанія; но, не забывая ея, онъ долженъ столь же постоянно помнить и о второй задачѣ» (483). Эта вторая задача отнюдь не мала. «Пора понять намъ, что обязанность гимназическаго учителя не со-

стоитъ только въ одномъ сообщеніи научныхъ свѣдѣній и что главное дѣло педагогики состоитъ именно въ томъ, *какъ* эти свѣдѣнія будутъ сообщены ученикамъ» (278). Понятна отсюда важность личности преподавателя, и это даетъ поводъ Пирогову въ противорѣчіи со своимъ же указаніемъ на значеніе положительныхъ знаній, сказать, что въ рукахъ дѣльнаго педагога и древніе, и новые языки, и всѣ предметы общечеловѣческаго образованія не останутся безъ пользы для развитія умственныхъ способностей» (294).

То, что дастъ человѣку знанія и развитіе, имѣетъ, по мнѣнію Пирогова значеніе не только образовательное, но и воспитательное, причемъ роль перваго элемента посредствующая. «Во всякой истинѣ, и отвлеченной и чувственной, есть своя доля образовательной, и слѣдовательно воспитательной силы. Остальное докончитъ индивидуальность каждаго, кто воспринимаетъ истину»... «Я требую отъ наставниковъ, чтобы они, пользуясь образовательной силой науки, позаботились развить здравый смыслъ и любовь къ истинѣ въ своихъ ученикахъ, а чрезъ это улучшили бы и нравы будущихъ поколѣній» (395). Эту вѣру въ силу науки вліять на нравственность Пироговъ высказывалъ много разъ, предлагая развивать то здравый смыслъ, то любовь къ наукѣ (398), то воспріимчивость къ ней, сознательное научное направленіе, любовь къ самостоятельнымъ научнымъ занятіямъ (278) и пр. «Трудно еще убѣдить у насъ, что наука нужна не для одного только пріобрѣтенія свѣдѣній, что въ ней кроется,— иногда глубоко, и потому для *поверхностнаго наблюдателя незамѣтно*,—другой важный элементъ—воспитательный. Кто не съумѣетъ имъ воспользоваться, тотъ еще не знаетъ всѣхъ свойствъ науки и выпускаетъ изъ рукъ своихъ такой рычагъ, которымъ можно легко поднять большія тяжести» (311 и 312). «Въ наукѣ кроется такой нравственно-воспитательный элементъ, который никогда не пропадетъ, какіе бы ни были ея представители» (394) Не разъ повторяетъ Пироговъ, что наука самое надежное средство вліять на нравственную сторону учащихся (355). Дѣйствуя на умъ, она дѣйствуетъ и на нравы.

Утвержденіе Н. И. Пирогова, что наука сама по себѣ, даже

при плохомъ преподавателѣ, способна оказать не только умственное, но и нравственное вліяніе, надо думать, вызвано полемическими цѣлями. Оно высказано въ замѣчаніяхъ Пирогова на проектъ преобразованія Морского корпуса, гдѣ предполагалось вмѣсто надзирателей ввести воспитателей не только «дорого оплачиваемыхъ», но, главное, съ высшимъ образованіемъ. Еслибъ мысль Пирогова была вѣрна, то любовь къ наукѣ, научное направленіе и пр. были бы уже разлиты въ нашемъ обществѣ, хотя у насъ (да и не у насъ только) никогда не было недостатка въ плохихъ преподавателяхъ, поверхностно знающихъ науку и неумѣющихъ пользоваться ея образовательными силами.

Самъ же онъ при другихъ случаяхъ указывалъ насколько важно то, *какъ* наука излагается. «Учитель, знающій свое дѣло (не только науку, но все свое дѣло) есть самый лучшій воспитатель» (340). «Въ моихъ глазахъ и здравый смыслъ, и характеръ, и воля разовьются гораздо болѣе отъ часового ученія у одного или двухъ *дѣльныхъ* наставниковъ, нежели отъ безпрестаннаго надзора десяти надзирателей».

Рядомъ съ наукою Пироговъ ставилъ жизнь. «Если у насъ кто и воспитываетъ, то это наука и жизнь». Напомнимъ, что гегемонію школы Пироговъ считалъ только желательной, но не достигнутой. Жизнь оказывается сильнѣе школы и съ нею нельзя не считаться. Но понятіе жизнь нельзя относить къ тому лишь, что́ творится за стѣнами школы. Жизнь идетъ и въ школѣ. Педагоги тѣ же члены общества, какъ и родители. Интересы ихъ общіе, одинаковые. И тѣ задачи воспитанія, которыя ставятся родителямъ, обществу, должны быть приняты къ свѣдѣнію и педагогами. Поставивъ надзирателей особо, Пироговъ обращался къ обществу съ такими совѣтами, касающимися воспитанія:

«Право отцовъ и общества заботиться о будущности дѣтей» ограничивается обязанностію развивать всецѣло и всесторонне все благое, чѣмъ надѣлилъ ихъ Творецъ» (282).

«Словами: ищи быть и будь человѣкомъ—выражается одна главная мысль воспитанія: научите дѣтей, съ раннихъ лѣтъ, подчинять матеріальную сторону жизни нравственной и духовной» (стр. 51).

«Наставникъ, говоря: я хочу сдѣлать людьми моихъ питомцевъ, значитъ, рѣшается предпочитать формѣ духъ, мертвой буквѣ живую мысль; значитъ, въ наукѣ онъ видитъ не просто одинъ сборникъ знаній, а мощное средство дѣйствовать на нравственную сторону ребенка... Исполняя эти слова, учитель... сдѣлается вмѣстѣ и воспитателемъ» (52).

«Прямое назначеніе школы быть руководителемъ жизни на пути къ будущему» (286).

«Конечная цѣль разумнаго воспитанія должна заключаться въ постепенномъ образованіи въ ребенкѣ яснаго пониманія вещей окружающаго его міра и преимущественно общественнаго, т.-е. того, въ которомъ ему современемъ придется дѣйствовать. Это прежде всего. Затѣмъ послѣдовательнымъ результатомъ такого пониманія должно быть возведеніе добрыхъ инстинктовъ дѣтской натуры въ сознательное стремленіе къ идеаламъ правды и добра. И наконецъ, въ задачу воспитанія, какъ результатъ того и другого, должно входить постепенное образованіе нравственныхъ современныхъ убѣжденій, образованіе свободной и твердой воли и, слѣдовательно, воспитаніе тѣхъ гражданскихъ и человѣческихъ доблестей, которыя составляютъ лучшее украшеніе времени и общества» (482).

Пироговъ не разъ заговаривалъ въ своихъ статьяхъ объ особенностяхъ дѣтскаго возраста, объ его запросахъ и необходимости считаться съ ними, и написалъ по этому же поводу слѣдующія строки.

«Не учивши дитя, можно выростить круглаго невѣжду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будетъ заключаться въ томъ, что оно можетъ воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно... Въ школьное время, когда умственная пытливость возбуждена, кругъ понятій и дѣятельности дѣлается шире, и особенно когда является сильное стремленіе къ подражанію старшимъ,—нравственное формированіе ребенка происходитъ еще осязательнѣе. Но школьное, подчасъ сухое ученіе не въ состояніи удовлетворить дѣтскую подвижную натуру и *отвѣтить на всѣ вопросы, которые представляются ея умственному взору*. А между тѣмъ кругъ этихъ вопросовъ съ каждымъ

годомъ становится все обширнѣе, и рѣшеніемъ ихъ уже, очевидно, начинаетъ опредѣляться характеръ будущей личности человѣка. Если же ребенокъ не находитъ отвѣта у старшихъ, не находитъ его прямо въ ученіи,—онъ рѣшаетъ его по-своему или примѣняясь къ готовому рѣшенію другихъ» (481).

VI.

Пироговъ называлъ себя идеалистомъ, желая, вѣроятно, выразить этимъ, что онъ сторонникъ духовныхъ интересовъ, идейности, въ противоположность тѣмъ, которые интересы матеріальные считаютъ наиболѣе сильными двигателями человѣческой жизни. При сравненіи между собою этихъ двухъ воззрѣній не трудно замѣтить, что первое изъ нихъ болѣе, чѣмъ второе, можетъ дать поводовъ подозрѣвать себя въ мечтательности стремленій. Сторонники его часто говорятъ о нормахъ, о томъ, что̀ должно быть, а не исключительно о томъ, что есть, что бываетъ. Они живутъ не въ одномъ настоящемъ, но помнятъ о будущемъ, разсчитываютъ на него, предлагаютъ мѣры не на сегодняшній только день, не тѣ, которыя даютъ тотчасъ результатъ, а и тѣ, плоды которыхъ выростаютъ во времени. Они дѣйствительно менѣе практики, чѣмъ представители другого воззрѣнія. Пироговъ въ этомъ отношеніи столько же мечтатель, сколько и всѣ люди одного съ нимъ направленія. Но признать его фантазеромъ, кабинетнымъ реформаторомъ, никоимъ образомъ нельзя. Онъ зналъ жизнь съ ея горемъ, неурядицей, невѣжествомъ, и высказанныя имъ мысли о задачахъ воспитанія имѣютъ всѣ права на полное къ нимъ вниманіе. И если онѣ оказались не по плечу школѣ, то причины этого только отчасти лежали въ личныхъ качествахъ школьныхъ дѣятелей того времени, главнымъ же образомъ опредѣлялись самымъ существомъ дѣла. Пироговъ въ первой своей статьѣ говорилъ о самовоспитаніи, о задачахъ личной работы каждаго человѣка на всемъ протяженіи его жизни. Школа же только одинъ изъ эпизодовъ жизни. Рядомъ съ нею, да и послѣ нея дѣйствуютъ другія силы. Наконецъ, школа имѣетъ дѣло не съ единицами, не съ индивидуальностью, а съ массой, съ

толпой. Чѣмъ школа многолюднѣе, тѣмъ болѣе ея работа приближается къ фабричному производству, къ шаблонамъ, къ штампамъ. Понятно, что она не можетъ принять на себя задачу воспитанія во всей ея полнотѣ и должна помнить, что главное—это возбужденіе желанія къ самовоспитанію, помощь юношѣ въ этомъ благомъ дѣлѣ, снабженіе его надежнѣйшими средствами и т. д. Воспитательныя ея средства должны быть тщательно опредѣлены и взвѣшены съ этой точки зрѣнія.

Въ первой своей статьѣ, говоря о томъ, насколько важно человѣку выяснить себѣ цѣль жизни, Пироговъ высказался, что дать это должно бы воспитаніе. Позже, когда онъ уже побылъ руководителемъ школы, онъ высказался, что лучше бы было, еслибъ школа совсѣмъ отказалась воспитывать и сдала это всецѣло въ руки семьи. Очевидно, къ такому выводу привели Пирогова люди, тѣ дѣятели школы, которымъ вручено было воспитаніе — надзиратели, гувернеры и проч. По всѣмъ вѣроятіямъ они были вовсе не хуже тѣхъ, которые и теперь несутъ тѣ же надзирательскія обязанности, но они были далеки отъ тѣхъ мыслей, въ какихъ жилъ Пироговъ и едва-ли хорошо понимали его. Было, конечно, отчасти и неудовлетвореніе личными качествами: формализмомъ, невѣжествомъ и проч. Пироговъ считалъ ихъ работу ненужной, часто вредной и думалъ обойтись безъ ихъ помощи. Онъ полагалъ, повидимому, что плохіе учителя менѣе повредятъ, чѣмъ плохіе надзиратели, потому что первыхъ должна выручить преподаваемая наука. Вопросъ вслѣдствіе этого сводится не къ вліянію личному, а главнымъ образомъ къ тѣмъ средствамъ, какія даются въ руки личности. Съ одной стороны, у преподавателя — наука, съ другой, у надзирателя — надзоръ, наставленія, наказанія. Симпатіи Пирогова на сторонѣ перваго.

«Если кто у насъ и воспитываетъ», говоритъ Пироговъ, «то это наука и жизнь». Судя по приведеннымъ выше цитатамъ, жизнь Пироговъ разумѣлъ внѣшкольную: семейную, общественную, государственную. На долю школы приходится одна наука.

Что же она способна дать, что должна она дать, чтобъ исполнить свою образовательную и воспитательную роль?

Она должна дать знаніе, ясное пониманіе вещей окружающаго насъ міра, по преимуществу общественнаго. Она должна.

развить юношей умственно, развить здравый смыслъ, вселить любовь къ наукѣ, дать научное направленіе. Должна всесторонне развить все благое, чѣмъ надѣлилъ насъ Творецъ, возвести добрые инстинкты въ сознательное стремленіе къ идеаламъ добра и правды, научить матеріальную сторону жизни подчинить духовной и нравственной, образовать свободную и твердую волю, воспитать гражданскія и человѣческія доблести.

Прежде всего, что̀ слѣдуетъ разумѣть подъ именемъ науки? Можетъ ли все это дать наука и при какихъ условіяхъ? Что̀ изъ того, что она даетъ, служитъ образованію, и что̀ — воспитанію?

Подъ наукой естественнѣе всего разумѣть то, что извѣстно подъ именемъ точныхъ наукъ, тѣ области знаній, гдѣ факты, собираемые наблюденіемъ и опытомъ, служатъ къ раскрытію вѣчныхъ законовъ природы какъ неорганической, такъ и органической. Эти области знанія обладаютъ точными методами, выводы ихъ объективны и могутъ быть доказаны каждому, ибо представляютъ не личное мнѣніе извѣстнаго лица, а нѣчто незыблемое и обязательное для каждаго знакомаго съ содержаніемъ науки. Другія области, также называемыя иногда науками, не могутъ быть поставлены въ одинъ рядъ съ точными знаніями. Это области, матеріаломъ для которыхъ служатъ главнымъ образомъ сложныя явленія общественной жизни, въ которыхъ видную роль играетъ свободное проявленіе воли человѣческой—исторія, словесность, полит. экономія и пр. Онѣ научны настолько, насколько усвоили себѣ научные пріемы изслѣдованія. Но явленія, изучаемыя ими, не представляютъ возможности примѣненія этихъ пріемовъ полностью. Во-первыхъ, самые факты, б. ч. недостаточные, требуютъ провѣрки, вслѣдствіе чего здѣсь играютъ большую роль источники, ихъ разысканіе сличеніе, провѣрка и пр. Во-вторыхъ, факты б. ч. не подлежатъ опыту, а одному наблюденію, оттого въ этихъ наукахъ такъ мало общепризнаннаго, установленнаго, такъ много личныхъ мнѣній, догадокъ, аналогій и проч. Надо притомъ замѣтить, что интересъ людей отнюдь не склоняется здѣсь исключительно къ научнымъ выводамъ, а часто и въ гораздо большей мѣрѣ къ тому, что̀ есть въ нихъ ненаучнаго, субъективнаго. Идея и художествен-

ная обработка литературнаго произведенія въ глазахъ читателя интереснѣе научныхъ къ ней коментарій. Описаніе страданій голодающихъ больше говоритъ человѣку, чѣмъ изслѣдованіе причинъ голодовокъ.

Когда говорятъ о роли науки въ школѣ, то нельзя упускать изъ виду того, что содержаніе ея, въ извѣстномъ по крайней мѣрѣ объемѣ, имѣетъ свою собственную цѣну. Жизнь культурнаго слоя общества сложилась такъ, что требуетъ отъ каждаго ея члена извѣстныхъ знаній, и школа, которая не сообщаетъ своимъ ученикамъ умѣній и знаній, а, положимъ, только развиваетъ ихъ, не удовлетворила бы ни общества, ни государства. О знаніяхъ элементарныхъ никто и не споритъ. Но сложность общественныхъ отношеній, активное участіе въ административныхъ и законодательныхъ мѣропріятіяхъ или хотя бы только обязанность исполнять ихъ, ставятъ образованному человѣку требованіе знать многое, что и не входитъ прямо въ учебныя программы. Отъ образованнаго человѣка требуется пониманіе значенія санитарныхъ мѣръ, сущности юридич. и экономическихъ отношеній, устройства земства, суда, полиціи, повинностей и пр. Школа не даетъ этого рода знаній, но она должна подготовить къ восполненію ихъ путемъ самообразованія. Словомъ, жизнь требуетъ знаній, и школа обязательно утилитарна. Мало того, она сообщаетъ не обрывки знаній, не случайный наборъ ихъ, а систему, въ связи и полнотѣ, хотя бы сообщаемыя ею знанія и были только элементами науки. Это требованіе полноты, системы и связности опредѣляются понятіемъ образованія. Безъ этого условія она не можетъ считаться образовательною.

Образованіе отвѣчаетъ нашей духовной потребности знанія; оно облегчаетъ жизнь, давая намъ возможность понимать другихъ и быть самимъ понятыми, когда рѣчь идетъ объ общественныхъ отношеніяхъ и интересахъ. Эти послѣдствія образованія сами по себѣ настолько значительны, что общество вправѣ желать распространенія образованія ради самого образованія, и только усвоивъ себѣ эту точку зрѣнія на него, оно выражаетъ желаніе, чтобы оно было жизненно, т.-е. давало возможность понимать жизнь и лучше устраивать ее. Но, не довольствуясь этимъ, образованію приписываютъ и воспитывающее значеніе.

Вѣрно ли это и какими своими сторонами образованіе можетъ служить данной цѣли?

Что общество, цѣня образованіе само по себѣ. не удовлетворяется имъ однимъ, это само собою понятно. Одно дѣло знанія, другое—употребленіе ихъ. Архитекторъ можетъ отлично знать, какъ прочно построить домъ, но, взявшись за постройку, онъ, ради своихъ барышей, возьметъ дурной матеріалъ, сдѣлаетъ кое-какъ, и въ результатѣ человѣкъ, довѣрившійся его знанію, будетъ имѣть весьма не солидную постройку. Врачъ съ безспорными знаніями можетъ не вникнуть въ состояніе больного, позаботиться прежде всего избавить себя отъ тягостнаго труда, и паціентъ пострадаетъ можетъ быть самымъ существеннымъ образомъ. Знаніе вовсе не гарантируетъ добросовѣстнаго его примѣненія. Знаніе и добросовѣстность двѣ различныя вещи. Даже и тогда, когда знаніе касается прямо области общественныхъ отношеній, оно вовсе не обязываетъ человѣка проводить его въ жизнь. Языкъ различаетъ знанія и убѣжденія и признаетъ только за послѣдними, когда онѣ соединяются съ характеромъ, нѣчто дѣйствительно цѣнное для жизни, потому что они въ такомъ случаѣ опредѣляютъ поведеніе человѣка. Съ другой стороны, мы вспомнимъ опредѣленіе воспитанія, приведенное у Даля, какъ пріученіе къ общежитію, и взявъ понятіе шире, скажемъ, что обществу нужно воспитаніе въ смыслѣ образованія убѣжденій и характера. Образованіе само по себѣ даетъ человѣку знанія, не случайныя, не отрывочныя, но въ связи и системѣ, вообщѣ въ высшей обработкѣ, доступной уму. Воспитаніе формируетъ убѣжденія и характеръ.

Воспитаніе не то, что образованіе, и образованіе—не то, что воспитаніе, но изъ этого еще не слѣдуетъ, что каждое изъ нихъ совершается само по себѣ. Напротивъ, они идутъ рядомъ, взаимодѣйствуя и помогая одно другому.

Обученіе, преподаваніе, ведущія къ образованію, своею формальною стороною развиваютъ умственныя силы человѣка, изощряютъ его наблюдательность, сужденіе, здравый смыслъ, словомъ, снабжаютъ человѣка силами обсудить. взвѣсить средства къ достиженію благихъ цѣлей, разъ достиженіе ихъ онъ поставилъ уже себѣ задачею.

Своею матеріальною стороною преподаваніе даетъ человѣку «ясное пониманіе вещей окружающаго насъ міра, по преимуществу общественнаго», расширяетъ его опытъ, кругозоръ, что опять-таки очень цѣнно въ человѣкѣ, идущемъ къ благой цѣли, потому что онъ лучше представитъ себѣ причины явленія и мѣры къ его росту или гибели, смотря по тому, желательно оно или нѣтъ.

То и другое важно не только въ тѣхъ отдѣльныхъ случаяхъ, когда у человѣка есть время обдумать свое рѣшеніе, но еще болѣе при выборѣ, подъ какое знамя стать, какого направленія держаться, какіе пути ведутъ къ общему благу, какіе — нѣтъ.

Но тутъ предполагается, что человѣкъ уже хочетъ служить общественному благу, что вопросы себялюбія, тщеславія, личнаго удобства для него отошли на второй планъ. Въ отдѣльныхъ случаяхъ человѣкъ не всегда раздумываетъ, потому что раздумывать и некогда и нечего. Добросовѣстность, любовь и участіе къ ближнему побуждаютъ поступать безъ размышленія. Словомъ, въ человѣкѣ цѣнны его стремленія, и вопросъ въ томъ, можетъ ли ихъ воспитать наука. Можетъ ли она, по словамъ Пирогова, «всесторонне развить все благое, чѣмъ надѣлилъ насъ Творецъ, возвести добрые инстинкты въ сознательное стремленіе къ идеаламъ добра и правды, научить матеріальную сторону жизни подчинять духовной и нравственной, образовать свободную и твердую волю, воспитать человѣческія доблести».

Пироговъ предполагалъ, что у человѣка инстинкты добрые, или, по крайней мѣрѣ, что добрыхъ больше, чѣмъ злыхъ, и вѣрилъ, что наука просвѣтитъ и осмыслитъ ихъ. Но наука обращается къ уму, къ логикѣ, можно ли ожидать отъ нея того вліянія, на какое разсчитывалъ Пироговъ.

Онъ косвенно высказался по этому вопросу, отвѣчая одному законоучителю:

«Не могу безусловно подписать того, что вѣра начинается въ мысляхъ и отъ ума передается сердцу Въ мысляхъ—да; но чтобы вѣра передавалась отъ ума сердцу, — не вѣрю. Да развѣ любовь дѣтей къ родителямъ передается умомъ сердцу, и развѣ любовь къ Богу и ближнему, служащая главнымъ основаніемъ нашей вѣры. не есть также чувство, присущее нашей натурѣ

во всѣхъ возрастахъ жизни? Я не понимаю, что̀ сдѣлаетъ законоучитель, дѣйствуя святынею его ученія на умъ, если онъ сначала не приготовитъ и не растворитъ къ принятію ея сердце и чувство ребенка. Если мы всѣ искренно желаемъ воспитать новое поколѣніе болѣе твердое въ началахъ истинной нравственности, то мы должны безпрестанно обращаться къ тому, что̀ въ человѣкѣ есть сильнѣе ума. Не забудемъ, нравоучители и учители, что умъ можетъ заблуждаться и сомнѣваться, но въ сердцѣ нашемъ есть что-то такое, что хотя нерѣдко и заблуждается, но уже никогда и не сомнѣвается» (467—468).

Это замѣчаніе Пирогова имѣетъ болѣе широкое примѣненіе, чѣмъ какое далъ ему онъ самъ. Знаніе обращается въ убѣжденіе при участіи всей его натуры, въ томъ числѣ и его сердца. Путь же къ сердцу идетъ не отъ ума, а отъ сердца. Наука ничего не говоритъ сердцу, потому что она безстрастна. У нея нѣтъ симпатій и антипатій. Она объясняетъ, но не осуждаетъ. Доступъ къ сердцу человѣка возможенъ только живому человѣку: автору книги, преподавателю. И преподаватель воспитываетъ не тогда, когда онъ строго держится научнаго изложенія, а тогда, когда онъ проявляется человѣкомъ: восторгается стройностью этой науки, художественностью литературнаго произведенія, когда онъ негодуетъ на людскую неправду, скорбитъ за невѣжество, умиляется душевною чистотою героя. Нравоученіе, подчеркиваніе, вообще ломаніе стульевъ ему вовсе не нужны. Онъ долженъ учиться у художниковъ слова умѣнью говорить сердцу, живя со своею наукою, переживая съ людьми ихъ радости и горе.

Пироговъ сказалъ: если кто у насъ и воспитываетъ, то наука и жизнь. И это глубоко вѣрно. Воспитываютъ человѣка люди, ихъ жизнь. Наука вноситъ смыслъ въ жизненныя впечатлѣнія и позволяетъ ему разобраться въ нихъ.

Но одна ли внѣшкольная жизнь воспитываетъ? Вѣдь есть жизнь и въ школѣ? Можно ли и должно ли направить ее такъ, чтобы она служила на пользу воспитанія?

Эти вопросы мы оставляемъ пока открытыми.

VII.

Какъ мы видѣли, Пироговъ, основываясь на наблюденіи доступной ему дѣйствительности, пришелъ къ заключенію, что въ нашей школѣ воспитываетъ одна наука, что разсчитывать на содѣйствіе этому кого либо, кромѣ преподавателей, не приходится и что школа поступила бы только добросовѣстно, прямо сказавъ родителямъ, чтобъ они сами наблюдали за поведеніемъ дѣтей, не сваливая этого на школу.

Что наука воспитываетъ, это для Пирогова было тезисомъ почти безспорнымъ, который онъ высказывалъ, можно сказать, докторально, не предполагая серьезныхъ возраженій. Читатель, вѣроятно, уже замѣтилъ, что и въ нашихъ глазахъ этотъ тезисъ стоитъ внѣ спора, но что мы желаемъ болѣе тщательнымъ анализомъ понятій выяснить, какою стороною своею наука воспитываетъ, что̀ въ ея воспитующемъ вліяніи принадлежитъ самому содержанію науки и что̀ преподавателю, излагающему ученикамъ ея истины и что̀ наконецъ ему же, преподавателю, какъ личности независимо отъ содержанія науки и ея изложенія.

Въ этомъ мѣстѣ намъ кажется весьма умѣстнымъ обратиться къ «Дидактическимъ очеркамъ» П. Ф. Каптерева. Сочиненіе это чуждо полемическихъ цѣлей, а имѣетъ характеръ своего рода руководства, въ которомъ основные вопросы дидактики разсматриваются съ извѣстною полнотою и обстоятельностью. Къ тому же авторъ очерковъ высказывается въ нихъ сторонникомъ серьезнаго научнаго образованія и въ то же время высоко цѣнитъ этическій складъ личности [1]).

П. Ф. Каптеревъ въ статьѣ своей «О саморазвитіи и самовоспитаніи» видимо хотѣлъ указать на первенствующую роль въ этомъ дѣлѣ самой личности, ея иниціативы, ея усилій, и тѣмъ самымъ отводитъ второе мѣсто тому, что мы предпринимаемъ для того, чтобы образовать и воспитывать юношество. Эта точка

---

[1]) Кромѣ того, пригодною для нашихъ цѣлей оказалась одна изъ недавнихъ статей П. Ф. Каптерева: О саморазвитіи и самовоспитаніи въ ж. Образованіе (1897 № 1). Интересно, что стоящее въ заголовкѣ „саморазвитіе“ въ статьѣ постоянно замѣняется словомъ самообразованіе.

зрѣнія обрекаетъ на безплодность всякія программы воспитанія, которыя не имѣютъ почвы въ натурѣ человѣческой со всѣми данными эпохи, національности, семьи и многихъ другихъ вліяній. Это напоминаніе, съ одной стороны, того положенія, что воспитуемый не tabula rasa, на которой пиши что хочешь, не глина, изъ которой лѣпи что желаешь, а съ другой, что въ дѣлѣ воспитанія самое важное—вызвать въ самомъ питомцѣ желаніе образовать и воспитать себя, работать надъ собою, а не принужденіе его соблюдать формы, въ разсчетѣ, что остальное придетъ само собою,

«То, что обыкновенно называется воспитаніемъ и образованіемъ, говоритъ П. Ф. Каптеревъ, при болѣе глубокомъ взглядѣ на дѣло оказывается преимущественно самовоспитаніемъ и самообразованіемъ, а часто и прямой борьбой самовоспитывающагося организма съ воспитательными вліяніями на него другихъ людей и вещей» (Образ., стр. 1).

«Самый послѣдній человѣкъ, работавшій самъ надъ своимъ воспитаніемъ и образованіемъ, въ концѣ концовъ всегда будетъ полезнѣе и выше всякаго перваго человѣка, прекрасно изучавшаго всѣ положенные предметы и науки, но никогда дѣятельно не работавшаго надъ усовершенствованіемъ своего ума и сердца» (Образ., стр. 3).

«Искусство умственнаго и нравственнаго воспитанія есть искусство возбужденія сердца и ума учащихся, а не простого сообщенія свѣдѣній и назиданія» (Образ., стр. 4).

Свою мысль о важности самовоспитанія (о томъ, что въ немъ-то и заключается существо дѣла) П. Ф. Каптеревъ поясняетъ слѣдующимъ образомъ:

«Душа наша есть своеобразный организмъ, все переработывающій, все измѣняющій, постоянно, по поводу внѣшнихъ впечатлѣній, развивающій собственную дѣятельность. Мы не можемъ переложить свои знанія, свои идеи и чувства изъ своей головы въ чью бы то ни было чужую голову и сердце; мы можемъ только пытаться возбуждать ихъ въ другомъ умѣ соотвѣтствующими впечатлѣніями, вызывать другого на такую собственную дѣятельность, въ результатѣ которой получились бы извѣстныя мысли и чувства. Поэтому и бываетъ, что сколько мы ни тол-

куемъ иному собесѣднику про занимающее насъ дѣло, никакъ не можемъ вызвать въ немъ той идеи, которая такъ ясна нашему уму; поэтому мы видимъ, что иной человѣкъ бываетъ не въ состояніи понять прелести извѣстнаго волненія — дружбы, великодушія, пощады врага и т. п. между тѣмъ какъ мы сами совершенно отчетливо переживаемъ это волненіе» (Образ., стр. 3).

«Въ дѣтствѣ и отрочествѣ самообразованіе совершается несознательно, какъ удовлетвореніе насущной органической потребности. Съ дальнѣйшимъ возрастомъ вопросъ о самовоспитаніи ставится сознательно и разумно. Взрослый человѣкъ не можетъ небрежно относиться къ этому вопросу, такъ какъ онъ чрезвычайно важенъ, и хочетъ или не хочетъ взрослый, а процессъ самообразованія будетъ совершаться въ немъ своимъ чередомъ. Поэтому любящему разумность дѣйствій человѣку весьма важно выяснить цѣли, средства и отдѣльныя стороны самообразованія» (Образ., стр. 7).

Изъ этого отрывка можно усмотрѣть, что, по мнѣнію П. Ф. Каптерева, сознательное и разумное самовоспитаніе составляетъ удѣлъ взрослаго человѣка; но такъ какъ въ духовной жизни человѣка нѣтъ граней, рѣзко дѣлящихъ ее на несходныя между собою части, то и сознательность и разумность развиваются постепенно; вопросы и задачи ставятся не сразу, а сперва намѣчаются, больше чувствуются, чѣмъ сознаются, и постепенно же выясняются, становятся все болѣе настоятельными, неотложными. Мы не говоримъ здѣсь о взрослыхъ, но мы обязаны знать, что̀ думаютъ взрослые, что̀ ихъ интересуетъ и тревожитъ, потому что юноши—будущіе взрослые, и правильное образованіе и воспитаніе должно помогать юношамъ идти тѣмъ путемъ, которымъ они идутъ къ зрѣлости взрослаго человѣка.

«Самообразованіе, говоритъ П. Ф. Каптеревъ, имѣетъ главнымъ образомъ двѣ задачи: разрѣшеніе духовныхъ кризисовъ, переживаемыхъ каждымъ мыслящимъ человѣкомъ, и упражненія въ излюбленной умственной области. Каждый мыслящій человѣкъ долженъ заботливо отнестись къ исходу кризиса и, конечно, постараться достигнуть положительныхъ идеаловъ. Богъ и жизнь человѣческаго общества—вотъ два вопроса, подлежащіе разрѣшенію. Скажутъ: величайшіе мудрецы еще не разрѣшили

указанныхъ вопросовъ, это вопросы крайне трудные, сложные, наука еще не сказала здѣсь своего рѣшающаго, твердаго слова, здѣсь есть только мнѣнія и пренія. Но дѣло идетъ совсѣмъ не о научномъ разрѣшеніи указанныхъ вопросовъ. Можетъ быть, эти вопросы научно не будутъ разрѣшены ранѣе, какъ тысячи черезъ двѣ—три лѣтъ; можетъ быть, они никогда не будутъ разрѣшены убѣдительнымъ и доказательнымъ для каждаго мыслящаго человѣка образомъ. Не ждать же научнаго рѣшенія этихъ вопросовъ, а пока обходиться дѣтскими представленіями. Каждый мыслящій человѣкъ долженъ разрѣшить эти вопросы для себя, такъ какъ безъ разрѣшенія указанныхъ вопросовъ невозможно разумное міровоззрѣніе, невозможна вполнѣ сознательная и твердо разумная и послѣдовательная дѣятельность. Исторія религіи, исторія философіи, этика и основы соціальныхъ наукъ дадутъ матеріалъ для разрѣшенія вопросовъ, а самое рѣшеніе должно принадлежать пытливому уму изслѣдователя» (Образ., 16—17).

Если читатель припомнитъ нашу точку зрѣнія на науку, то онъ въ словахъ П. Ф. Каптерева увидитъ подтверженіе нашей мысли. Для образованія себѣ нравственнаго міросозерцанія нужны не точныя науки—точныя науки нужны намъ для другого, для развитія умственныхъ силъ,—а философія, исторія религіи, этика, основы соціальныхъ наукъ. Здѣсь есть факты, знаніе которыхъ намъ нужно, потому что оно какъ бы замѣняетъ намъ личный опытъ, но нѣтъ законовъ. Самое же интересное для насъ здѣсь то освѣщеніе, какое придаютъ фактамъ авторы различныхъ ученій. Эти ученія субъективны, въ нихъ много допущеній, догадокъ и пр. но они представляютъ нѣчто цѣльное. Образованному человѣку полезно знать эти ученія, ознакомиться съ ихъ критикою, чтобъ понять ихъ разногласія, противорѣчія, и затѣмъ остановиться на одномъ изъ нихъ или выработать нѣчто свое для руководства въ своей жизни.

Это работа опять-таки болѣе поздняго времени, но если школа признаетъ желательнымъ содѣйствовать своимъ питомцамъ къ выходу на правильную жизненную дорогу, то она должна сообразить съ этимъ свой курсъ и заблаговременно начать подготовлять учащуюся молодежь къ разумному пережитію критическаго періода жизни.

Объ этомъ мы мало думаемъ и чаще всего предполагаемъ, что кризисъ — дѣло случайное и вовсе не неизбѣжное, что появленіе его у отдѣльныхъ субъектовъ всего проще объясняется прочтеніемъ какой-нибудь вздорной книжки или встрѣчею съ какимъ-нибудь вздорнымъ человѣкомъ. Мы, съ своей стороны, считаемъ, что сдѣлали все, что было въ нашей власти: преподали религію, уберегали отъ дурныхъ книжекъ, имѣли надзоръ и пр. Нѣмцы въ этомъ отношеніи предусмотрительнѣе насъ и жаль, что мы мало ихъ знаемъ. Мы представляемъ себѣ, что онъ — нѣмецъ — придумалъ Груббе и всякое шульмейстерство, но мы почти не знаемъ, въ какой мѣрѣ они пользуются культурной исторіей, чтобы будить мысль юноши и въ мѣрѣ его силъ помогать ему въ рѣшеніи основныхъ жизненныхъ вопросовъ. Гербертовская школа сдѣлала очень много для разработки методики воспитывающаго обученія.

Чѣмъ серьезнѣе взглядъ человѣка на жизнь, тѣмъ серьезнѣе онъ ставитъ и требованія отъ общеобразовательной школы Признаніе всей важности самообразованія и самовоспитанія можетъ вести развѣ къ умаленію объема сообщаемыхъ знаній, нисколько не ослабляя требованій касательно существа работы школы для формальнаго развитія учащихся. Въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ разсчетъ на самообразованіе долженъ вызвать въ школѣ то, что въ сельскомъ хозяйствѣ называется усиленіе интенсивности хозяйства, т.-е. побудить тратить меньше времени, но въ меньшее время работать энергичнѣе.

П. Ф. Каптеревъ признаетъ, что «нравственное и умственное самообразованіе [1]) неразрывно связаны одно съ другимъ», и въ своихъ очеркахъ дидактики онъ также неразрывно трактуетъ о воспитаніи и образованіи (по нашей терминологіи), по сколько то и другое находится въ рукахъ учителя. Далѣе, изъ двухъ сторонъ дѣла: умственнаго и нравственнаго воздѣйствія

---

[1]) Мы не нашли у автора прямого опредѣленія понятій: образованіе и воспитаніе, и можетъ быть понимаемъ его не совсѣмъ правильно, но употребленное здѣсь выраженіе намъ кажется весьма подходящимъ. Дѣйствительно, воспитаніе предполагаетъ пріобрѣтеніе извѣстной суммы знаній, пріемовъ извѣстнаго способа мышленія, и притомъ не тѣхъ, кои нужны для умственнаго развитія. Знанія эти принадлежатъ къ области наукъ общественныхъ.

онъ признаетъ болѣе цѣнными для жизни результаты второго, и это опять-таки кладетъ свою печать на опредѣленіе (въ Дидакт. очеркахъ) цѣлей обученія.

Вслѣдъ за только что приведенными словами авторъ говоритъ:

«Въ стройномъ міровоззрѣніи и въ руководящихъ жизненныхъ правилахъ нравственные элементы должны получить верхъ надъ умственными. Ближайшая и непосредственная обязанность каждаго человѣка заключается въ дѣятельномъ стремленіи къ посильному уменьшенію страданія, переполняющаго человѣческую жизнь. Знанія вещь пріятная, но человѣкъ только познающій, но не дѣлающій добра людямъ, никуда не годится, если самыя его знанія не служатъ къ пониженію косвеннымъ образомъ человѣческихъ страданій» (Образ., стр. 9).

Въ «Очеркахъ Дидактики» П. Ф. Каптеръ высказывается въ томъ смыслѣ, что образованіе ума имѣетъ большое значеніе для воспитательныхъ цѣлей, и сообразно этому ставитъ образованію весьма обширныя цѣли. Въ его глазахъ недостаточно заботиться о простомъ собираніи и накопленіи разнообразныхъ знаній; «нельзя думать, что чѣмъ знаній пріобрѣтено больше и чѣмъ они разнообразнѣе, тѣмъ для развитія ума лучше». Такое накопленіе знаній нисколько не вліяетъ на прочія стороны душевной дѣятельности человѣка, не возвышаетъ и не просвѣтляетъ нравственный кругозоръ человѣка, не облагораживаетъ его. «Цѣль воспитанія ума можетъ заключаться только въ возбужденіи разнообразныхъ умственныхъ интересовъ, умственной пытливости, въ заложеніи прочнаго фундамента широкаго и свѣтлаго міровоззрѣнія, въ сообщеніи средствъ и орудій для удовлетворенія пробудившейся любознательности, для продолженія и окончанія постройки міровоззрѣнія» (стр. 8). Понятно, что при такой постановкѣ вопроса не каждый многоучившійся, не каждый спеціалистъ есть непремѣнно и образованный человѣкъ. Истинно-образованные люди владѣютъ связнымъ и стройнымъ міровоззрѣніемъ, владѣютъ обширнымъ, серьезнымъ и основательнымъ знаніемъ. Такое знаніе облагораживаетъ человѣка. «Оно пріучаетъ его находить свое удовольствіе въ преслѣдованіи цѣлей общечеловѣческихъ, а не лич-

ныхъ, эгоистическихъ; оно переносить его мысль, сосредоточиваетъ его вниманіе на вопросахъ и предметахъ разума, высшаго творчества, а не матеріальныхъ, обыденныхъ. Сфера науки и искусства есть царство вѣчной истины и красоты, безстрастной и общечеловѣческой, и соприкосновеніе, связь съ этимъ царствомъ, не мимолетныя, а продолжительныя и серьезныя, не могутъ не отозваться благотворно на обузданіи эгоистическихъ склонностей человѣка, на общемъ нравственномъ подъемѣ его духа» (ib., стр. 7).

Слово «міросозерцаніе», употребляемое всѣми, и нами въ томъ числѣ, способно вызвать одно недоразумѣніе. Созерцаніе не предполагаетъ дѣятельности, созерцаніе это «умное дѣяніе», при которомъ человѣкъ можетъ озирать умственно весь міръ, въ качествѣ равнодушнаго, безстрастнаго наблюдателя, не чувствуя ни малѣйшей потребности принять какое-либо участіе въ дѣлахъ этого міра. Созерцатели это мыслители, прекрасные собесѣдники, но не дѣятели. По нашей терминологіи міросозерцаніе можетъ быть плодомъ основательнаго и широкаго образованія. Воспитаніе, имѣя въ виду характеръ, активнаго дѣятеля, должно внести въ міросозерцаніе еще нѣчто, обратить мысли въ убѣжденія, ищущія своего осуществленія въ практикѣ. П. Ф. Каптеревъ, говоря объ образованіи, что оно облагораживаетъ его, создаетъ умственные интересы, пріучаетъ находить свое удовольствіе въ преслѣдованіи цѣлей общечеловѣческихъ, а не личныхъ, эгоистическихъ и т. п., въ сущности вноситъ уже въ обученіе воспитывающіе элементы.

Въ настоящемъ мѣстѣ авторъ главнымъ образомъ отмѣчаетъ преимущество умственныхъ интересовъ передъ низменными и матеріальными. Онъ говоритъ о сосредоточеніи вниманія на вопросахъ и предметахъ разума, отвлекающемъ вниманіе отъ предметовъ низшихъ, обыденныхъ, но это еще не представляетъ ручательства, что отъ умственныхъ интересовъ человѣкъ перейдетъ къ еще болѣе важнымъ для жизни интересамъ активнаго добра. Добросовѣтный ученый выше гурмана, но онъ можетъ оставаться кабинетнымъ мудрецомъ съ очень умѣренной сферой общественнаго вліянія.

Въ другомъ мѣстѣ, уже приведенномъ нами раньше, П. Ф.

Каптеревъ высказывается съ опредѣленностью, не оставляющей сомнѣній объ его взглядахъ на это дѣло:

«Человѣкъ, только познающій, но не дѣлающій добра людямъ, никуда не годится, если самыя его знанія не служатъ пониженію косвеннымъ образомъ человѣческихъ страданій».

Такой взглядъ на образованіе, при которомъ оно облагораживаетъ, вселяетъ любовь и пр., естественно приводитъ П. Ф. Каптерева къ тому, что онъ въ міросозерцаніи признаетъ активную силу. Это міросозерцаніе развивается на почвѣ неразрывно связанныхъ между собою образованія и воспитанія.

«То или другое міровоззрѣніе вліяетъ не только на характеръ чувствованій, но и на наши дѣйствія. Представленія и идеи не суть мертвый капиталъ, не что либо недѣятельное, неподвижное; все это процессы, возбужденіе, дѣятельность... Имѣть міровоззрѣніе, сохранять его въ своей памяти значитъ сохранять громадное количество различныхъ возбужденій. Эти то, сохраняемыя памятью, возбужденія и склоняютъ человѣка къ дѣятельности, сообразной со своимъ характеромъ. Живой, дѣятельный характеръ нашихъ идей и вообще всѣхъ умственныхъ продуктовъ обнаруживается многими фактами...» (Ib., стр 5).

«Вообще можно сказать, что между различными сторонами развитія человѣка, какъ скоро мы подъ развитіемъ разумѣемъ не какое-либо одностороннее, спеціальное развитіе, а развитіе дѣйствительно серьезное, всестороннее, есть живая тѣсная связь, извѣстная степень гармоніи, хотя нельзя отрицать и возможности исключеній изъ такого гармоническаго развитія, возникшихъ подъ вліяніемъ какого-либо особеннаго стеченія обстоятельствъ. Если же допустить такую мысль, то нужно будетъ признать, что педагогъ, содѣйствующій образованію правильнаго, всесторонняго, серьезнаго міровоззрѣнія, оказываетъ въ тоже время благотворное вліяніе и на нравственное развитіе и на дѣятельность воспитываемой личности» (Дид. оч., стр. 8).

Въ этихъ словахъ П. Ф. Каптерева, строго говоря, выражается бо́льшая увѣренность въ активномъ характерѣ идей, чѣмъ какую мы признаемъ за ними. Но высказавшись объ этомъ раньше, мы здѣсь повторяться не будемъ, и ограничимся указаніемъ на то, что самый фактъ возможности бездѣятель-

ности мысли или противорѣчія ея съ дѣломъ П. Ф. Каптеревымъ отнюдь не отрицается, и въ объясненіяхъ его подобныхъ фактовъ читатель найдетъ еще разъ доводы въ пользу неразрывной связи образованія и воспитанія.

«По грубости подчасъ дѣйствій, такъ называемыхъ, умныхъ и образованныхъ людей, говоритъ П. Ф. Каптеревъ, нельзя еще судить о безсиліи знанія вліять на чувствованія и дѣятельность. Это люди—такъ называемые образованные, а не на самомъ дѣлѣ таковые; они знаютъ обыкновенно и мало и поверхностно, кое-что и какъ-нибудь, и нерѣдко даже свысока третируютъ знаніе. Съ другой стороны слѣдуетъ, конечно, указать и на то, что хотя умственная дѣятельность и чувствованія тѣсно связаны между собою, но тѣмъ не менѣе мы можемъ представить себѣ, что такъ какъ эти дѣятельности различныя. одна изъ нихъ развивается надлежащимъ образомъ, нормально, а другая встрѣчаетъ задержку на своемъ пути и не достигаетъ того развитія, котораго должна бы достигнуть. Подобныя явленія возможны» (Дид. оч., стр. 7).

«Легко встрѣтить людей, головы которыхъ перегружены всякимъ умственнымъ добромъ, у которыхъ масса знаній мѣшаетъ даже развитію собственнаго мышленія» (Образ., стр. 11).

Взглядъ П. Ф. Каптерева на образованіе и воспитаніе былъ бы представленъ здѣсь не полно, еслибъ мы не привели здѣсь его замѣчаній по поводу личности преподавателя и его поведенія въ классѣ.

«Думать, что лицо, занимающееся обученіемъ,—говоритъ онъ,—только учитъ, обращается исключительно къ одной умственной сторонѣ человѣка и совсѣмъ не касается другихъ сторонъ, представлять дѣло такимъ образомъ неудобно. Обученіе есть непосредственное воспитаніе ума и посредственное воспитаніе всего человѣка». «Нужно постоянно имѣть въ виду, что дѣятельность учителя, направленная ближайшимъ образомъ на развитіе, есть въ то же время и воспитательная дѣятельность, касающаяся *посредственно* всей воспитываемой личности. Учитель есть лицо, имѣющее *кромѣ спеціально учительскихъ свойствъ*, еще общечеловѣческія качества, которыми онъ такъ же неиз-

бѣжно будетъ вліять на учащихся, какъ и своимъ учительскимъ искусствомъ» (Дид. оч., стр. 3).

«Когда учащіеся малаго возраста и подражательность дѣйствуетъ въ нихъ сильно, тогда и внѣшнія свойства учителя могутъ оказать свое дѣйствіе... Гораздо ближе касаются учащихся нравственныя свойства учителя. Первое мѣсто между ними должно быть отведено справедливости. Отсутствіе безпристрастія и полной справедливости въ отношеніяхъ къ учащимся подорветъ нравственный авторитетъ учителя и будетъ препятствовать успѣшности обученія... Другое нравственное свойство учителя, непосредственно вліяющее на его учениковъ, есть серьезное, добросовѣстное отношеніе его къ своимъ обязанностямъ или небрежное, халатное... Если мы предположимъ, что учитель настаиваетъ на исполненіи своихъ обязанностей учащимися, въ случаѣ неисполненія ихъ принимаетъ понудительныя мѣры, часто теоретически разъясняетъ имъ святость обязанностей и необходимость каждому добросовѣстно исполнять свой долгъ, а между тѣмъ самъ является человѣкомъ не аккуратнымъ, дѣлающимъ свое дѣло не усердно, спустя рукава, равнодушнымъ къ своимъ обязанностямъ, то какой результатъ получится отъ такого двойственнаго отношенія учителя къ обязанностямъ своимъ и ученическимъ?.. Учителю необходимо владѣть нѣкоторой выдержкой и настойчивостью въ осуществленіи своихъ требованій и въ проведеніи своихъ взглядовъ. Такъ какъ ему принадлежитъ руководящая роль въ веденіи занятій учащихся, то онъ долженъ выработать систему занятій и осуществлять ее, онъ долженъ пріучать учениковъ къ постоянному труду, къ напряженію силъ, онъ долженъ развивать въ нихъ энергію въ борьбѣ съ препятствіями... Учитель есть блюститель и представитель школьныхъ правъ, школьныхъ порядковъ и дисциплины. Если въ немъ нѣтъ силы воли, нѣтъ стойкости въ поддержкѣ школьнаго режима, то правильность школьной жизни нарушится и вся школа можетъ потерпѣть крушеніе... Послѣднее нравственное свойство, которое имѣетъ значеніе въ дѣятельности учителя, есть любовь учителя къ дѣтямъ и учащемуся юношеству (Ib., стр. 163—168).

«Вліяніе нравственной личности преподавателя не можетъ

изгладиться, уничтожиться никогда, какое бы обученіе мы ни взяли, низшее, среднее или высшее» (стр. 170).

Эти замѣчанія напоминаютъ намъ, что въ школѣ не только обучаютъ и преподаютъ науки, но что въ ней идетъ своя жизнь, что человѣческія чувствованія, стремленія, страсти находятъ здѣсь свою пищу, а слѣд. идетъ воспитаніе практическое, воспитаніе характера и убѣжденій. Учитель словесности и исторіи можетъ на урокѣ распинаться за правду, а ученикъ можетъ скептически слушать его слова, думая либо, что правды нѣтъ на землѣ, либо что не стоитъ о ней хлопотать, потому что изъ нея шубы не сошьешь, ибо шуба шьется совсѣмъ изъ другого матеріала.

VIII.

Возстановляя въ памяти читателей воззрѣнія нашихъ предшественниковъ и нѣкоторыхъ изъ современниковъ на воспитаніе и обученіе, мы не слѣдовали хронологическому порядку, а располагали авторовъ такъ, чтобы намъ было удобнѣе выяснить одну за другою разныя стороны самого дѣла. Главнѣйшее уже выяснилось. Намъ остается привести взгляды еще нѣсколькихъ писателей. Для полноты представленія ихъ, намъ придется касаться и общихъ положеній, ими высказываемыхъ, но мы не будемъ снабжать ихъ каждый разъ своими замѣчаніями, кромѣ случаевъ, почему-либо заслуживающихъ особаго вниманія. Читатель самъ оріентируется въ этихъ общихъ положеніяхъ, а затѣмъ мы еще разъ выскажемся о нихъ въ заключительныхъ главахъ своей работы.

Теперь мы остановимся на П. Гр. Рѣдкинѣ. [1]) Какъ мы его понимаемъ, это былъ умъ весьма склонный къ систематическому мышленію, къ точной постановкѣ вопросовъ, къ формулированію своей мысли яснымъ, опредѣленнымъ языкомъ.

---

[1]) Что такое воспитаніе. Журналъ для воспитанія 1857.

Занятія философіею въ доброе старое время и продолжительная профессура наложили свою печать на его мышленіе и языкъ. Примкнувъ къ общему педагогическому движенію своего времени и заговоривъ о вопросахъ образованія и воспитанія, профессоръ-юристъ попытался дать и опредѣленія понятій, о которыхъ предполагалъ вести рѣчь; но его опредѣленія едва-ли удовлетворятъ теперяшняго читателя. Кромѣ того, недостаточность существующей терминологіи побудила его къ нѣкоторымъ новшествамъ, которыя однако не привились. Словами: воспитаніе и образованіе мы обозначаемъ извѣстные процессы, и надо бы было, по мнѣнію Рѣдкина, имѣть особые слова для обозначенія результатовъ этихъ процессовъ. Для обозначенія результата образованія онъ употребляетъ слово образованность; соотвѣтственно этому результатъ воспитанія слѣдовало бы обозначать словомъ воспитанность, оно и употребляется, но только для воспитанія въ тѣсномъ смыслѣ. Результатъ же воспитанія въ широкомъ смыслѣ Рѣдкинъ обозначаетъ тоже словомъ образованность, что приводитъ къ нѣкоторой сбивчивости рѣчи и даетъ основаніе думать, что онъ не различалъ результатовъ образованія отъ результатовъ воспитанія.

Что такое воспитаніе? Какая его цѣль и какія средства?

«Въ первоначальномъ, прямомъ смыслѣ воспитаніе значитъ вскормленіе, а воспитывать—вскармливать» (стр. 7). Но не о хлѣбѣ единомъ живъ человѣкъ, а потому и воспитаніе съ самаго начала пріобрѣтаетъ иной, переносный смыслъ. «Воспитаніемъ называется сознательное, намѣренное и по опредѣленному плану совершающееся вліяніе образованныхъ людей (воспитателей) на дѣтей, которыя еще не образованы, состоящее въ томъ, что первые помогаютъ послѣднимъ образоваться» (265). Оно должно служить средствомъ, чтобы воспитанникъ вышелъ изъ состоянія естественнаго развитія и перешелъ въ состояніе развитія свободнаго, самостоятельнаго (269). Безъ собственнаго участія питомца нѣтъ результата воспитанія. «Воспитаніе есть собственно только кратчайшій путь къ самообразованію», а «образованность есть результатъ воспитанія» (стр. 8).

Эти послѣднія слова подтверждаютъ нашу догадку. Выходитъ, что юный человѣкъ образуется самъ, помощь же ему въ

этомъ со стороны взрослаго человѣка и есть воспитаніе. По терминологіи Рѣдкина надо говорить, учитель не учитъ, а воспитываетъ, т.-е. помогаетъ самообразованію; акта, соотвѣтствующаго слову: учить—въ дѣйствительности нѣтъ, потому что человѣкъ только учится, и послѣднее слово обозначаетъ внутренній процессъ, ведущій человѣка къ тому состоянію, когда его признаютъ образованнымъ, когда онъ владѣетъ образованностью.

Что же такое образованіе и образованность?

«Образованность есть состояніе человѣка, приблизившагося, по мѣрѣ возможности, къ достиженію своего конечнаго предназначенія, подчинивъ ему всѣ цѣли своей жизни; образованіе же есть развитіе человѣка, совершающееся въ немъ свободно съ тою цѣлью, чтобы достигать, сколь возможно болѣе, своего конечнаго предназначенія. (Стр. 137)

Въ чемъ же конечное предназначеніе человѣка?

Сущность истинной образованности такъ неуловима, что не можетъ быть выражена словами, говоритъ Рѣдкинъ, хотя проявленія ея извѣстны болѣе или менѣе всякому. Она проявляется въ благородствѣ характера, въ твердости убѣжденій, въ живости, свѣжести и теплотѣ чувствованій, въ логичности ума, въ чистотѣ воли, въ искренней преданности всему прекрасному, истинному и доброму и пр. Но нельзя сказать, чтобъ она была тождественна со всѣми своими проявленіями (стр 277). «Истинная образованность обнимаетъ всего человѣка нераздѣльно: тѣло, чувство, умъ и волю, и приготовляетъ его для всѣхъ сферъ жизни, семейной, государственной и общечеловѣческой» (стр. 138).

По нашему воззрѣнію, это уже не образованность, а нѣчто болѣе широкое, что получается въ результатѣ воспитанія, воспитанія въ широкомъ смыслѣ слова, и что можетъ быть было бы умѣстно обозначать словомъ просвѣщенность, въ отличіе отъ воспитанности, пріобрѣтенія навыковъ въ формахъ общежитія.

Попытка П. Р. Рѣдкина разобраться въ педагогической терминологіи, при всей его склонности и способности классифицировать, едва-ли можетъ быть признана достигшею своей цѣли. Сложное понятіе образованности осталось не разложеннымъ,

образованіе и воспитаніе, какъ процессы, раздѣлены не по существу, а внѣшнимъ образомъ—по субъектамъ, коимъ они приписаны. Все это говоритъ за то, что классификація понятій въ такомъ живомъ и сложномъ дѣлѣ, какъ педагогика, дѣло отнюдь не легкое.

Чтобы не повторяться, мы не будемъ полемизировать съ Рѣдкинымъ на этой почвѣ. Обратимся къ самому существу дѣла, какъ его понималъ Рѣдкинъ.

Цѣль, къ какой должно стремиться воспитаніе, указана имъ въ такихъ чертахъ, какія и мы признаемъ желательными: твердость убѣжденій, логичность ума, живость и теплота чувствованій и проч. Въ разныхъ мѣстахъ цитируемой статьи онъ пытается обобщить намѣченныя черты, связать ихъ въ нѣчто цѣльное.

«Высшая задача воспитанія, говоритъ онъ, есть нравственность» (стр. 283), «сохраненіе (въ человѣкѣ) образа Божія и уподобленіе Богу» (стр. 8), «возведеніе его на возможно высшую степень совершенства, физическаго и нравственнаго» (стр 7), въ которомъ выражается его превосходство передъ прочими тварями. Далѣе указывается общая формула: «всестороннее образованіе всѣхъ его тѣлесныхъ силъ и душевныхъ способностей для выполненія земнаго назначенія человѣка»; но это *всѣхъ* ограничивается другою формулою, стоящею рядомъ съ первою: «споспѣшествованіе естественному развитію *добрыхъ* его свойствъ и наклонностей», «указаніе юношѣ пути къ счастію, въ смыслѣ не одного земного только благосостоянія, но и небеснаго блаженства» (стр. 7).

Произнося сужденіе о такой формулировкѣ цѣлей воспитанія, необходимо имѣть въ виду, что статья напечатана въ 1857 году и принадлежитъ той эпохѣ русской педагогической литературы, когда она только что возрождалась или—можетъ быть вѣрнѣе сказать—зарождалась. Традиціонное воспитаніе обнаружило свою несостоятельность, требовалось за-ново пересмотрѣть все содержаніе русской педагогики (и цѣли, и средства), пришлось ознакомиться съ педагогической литературой другихъ европейскихъ народовъ и, спѣша научить другихъ, дѣлиться съ читателемъ пріобрѣтенными познаніями, иной разъ не замѣчая, что онѣ еще не приняли законченной формы. Естественно, что

этотъ періодъ исторіи нашей педагогической литературы представлялъ большое оживленіе. Статьи читались внимательно, вызывали споры. Авторъ, привлекшій на себя вниманіе, разъяснялъ недосказанное, исправлялъ обмолвки, искалъ соглашенія, дѣлалъ уступки, словомъ, уча другихъ, учился. Работа шла плодотворная, дѣло разъяснялось общими силами; и вовсе не мудрено, что толчокъ для этой совмѣстной работы давался статьей, въ которой теперешній читатель находитъ не мало ошибокъ и противорѣчій. Дорога была мысль, потому что она будила мысль; не стоило вниманія только то, что было безцвѣтно, безъидейно. Истину искали, и она вырабатывалась постепенно, общими усиліями многихъ заинтересованныхъ лицъ. И у Рѣдкина были мысли, которыя въ то время еще было нужно распространять въ обществѣ и за которыя стоило ратовать: это мысли о томъ, что воспитаніе не механическая дрессировка, а возбужденіе внутренней работы, что воспитаніе должно готовить не только къ семейной и государственной, а и къ общечеловѣческой и общественной дѣятельности и проч. Но мысли эти дали поводъ къ обобщеніямъ, къ общимъ формуламъ, и эта сторона статьи отнюдь не можетъ удовлетворить современнаго читателя.

Противъ общаго опредѣленія цѣли воспитанія, какъ она формулирована у Рѣдкина, теперь вовсе не трудно возражать. «Уподобленіе Богу»—недостижимо для человѣка, и богословы предостерегаютъ отъ мысли о чемъ либо подобномъ. Сочетаніе счастья, въ смыслѣ земного благосостоянія, съ поведеніемъ, ведущимъ къ небесному блаженству, нуждается въ особомъ разъясненіи. Далѣе формула «всестороннее образованіе всѣхъ тѣлесныхъ силъ и душевныхъ способностей» теперь признается отнюдь не выражающею дѣйствительнаго положенія вещей. Воспитаніе всегда различало добро и зло, и никогда не сомнѣвалось, что въ натурѣ человѣка добро уживается рядомъ со зломъ: развивать то, что противообщественно, вредно, никогда оно не ставило себѣ задачею.

Въ «нашъ нервный вѣкъ», когда такъ часто люди уже являются на свѣтъ съ прирожденными болѣзненными предрасположеніями, тѣлесными и духовными, ставить подобную за-

дачу педагогикѣ уже немыслимо. Самъ Рѣдкинъ вслѣдъ за за общею формулою о всѣхъ силахъ и способностяхъ ставитъ другую, гдѣ рѣчь идетъ уже только о добрыхъ свойствахъ, но вѣдь и это понятіе не принадлежитъ къ опредѣленнымъ и яснымъ.

Примѣръ Рѣдкина, ума сильнаго, привыкшаго къ философскому мышленію и тѣмъ не менѣе не справившагося съ попыткою дать для задачъ воспитанія обобщающую формулу, свидѣтельствуетъ о трудности обобщеній въ этомъ дѣлѣ. Стремленіе достичь такого обобщенія, которое выражало бы универсальную, общечеловѣческую задачу воспитанія, пригодную если не навсегда, то на многія вѣка, неизбѣжно должно привести къ такой общей формулѣ, съ которою и всѣ соглашаются, и противъ которой всѣ могутъ спорить, смотря по выводамъ, какіе кто изъ нея дѣлаетъ. Вопросъ главнымъ образомъ въ этихъ выводахъ, въ практическомъ приложеніи общихъ положеній, и потому авторы, дающіе общіе формулы, должны снабжать ихъ и выводами, какіе, по ихъ мнѣнію, изъ нихъ слѣдуютъ: иначе они всегда будутъ служить поводомъ къ недоразумѣніямъ. Въ эти выводы войдетъ и нѣчто общечеловѣческое, вѣчное, и нѣчто національное и временное, но смущаться этимъ нечего. Задачи воспитанію, какъ практическому дѣлу, ставитъ все же жизнь; теорія же прежде всего объясняетъ то, что есть въ дѣйствительности, а затѣмъ неизбѣжно включаетъ въ себя и нѣчто идеальное, но по стольку—если она желаетъ оказать вліяніе на практику,—по скольку идеалъ живетъ въ сознаніи общества, желателенъ ему, а потому можетъ быть двигателемъ его къ лучшему будущему. Теоріи съ такими пожеланіями (мы встрѣтимся съ ними у Стоюнина, есть онѣ и у Рѣдкина), говорятъ сознанію людей, а не скользятъ по поверхности ума, какъ то, что по своей общности не несетъ съ собою опредѣленнаго и яснаго содержанія.

Обращаясь къ средствамъ воспитанія, мы и здѣсь встрѣчаемъ признаки того, что теоретическая разработка педагогическихъ вопросовъ тогда у насъ только еще начиналась: роль науки въ воспитаніи у Рѣдкина намѣчена, но не выяснена, а потому и изложеніе его мыслей объ этомъ нѣсколько сбивчиво.

Стараніе изучить какую-либо науку, говоритъ онъ, имѣетъ тогда только цѣну, когда оно клонится къ выполненію человѣческаго предназначенія... Несправедливо противополагать знаніе нравственности и религіозности: истинное знаніе къ нимъ приводитъ, а не отвращаетъ отъ нихъ. Твердыхъ нравственныхъ правилъ и теплаго неподдѣльнаго религіознаго чувства можно ждать только отъ человѣка, просвѣщеннаго истиннымъ знаніемъ. Слѣд., пріобрѣтая познанія, должно имѣть въ виду конечную цѣль ученія— исполненіе своихъ обязанностей» (стр. 10).

Главная его забота въ своемъ родѣ полемическая: защитить знаніе отъ нареканій, будто оно подрываетъ нравственность и религіозность. Извѣстно, что подобныя обвиненія науки всегда высказывались прямо или косвенно, и приводили къ тому, что воспитаніе думали утвердить на религіи и надзорѣ за поведеніемъ, а обученіе отовдигали на второй планъ. Надо думать, именно желаніе опровергнуть этого рода обвиненія науки понудило Рѣдкина отобрать изъ науки только то, что «клонится къ выполненію человѣческаго предназначенія» и «имѣетъ въ виду исполненіе своихъ обязанностей.» Трудно понять, что хотѣлъ Рѣдкинъ сказать этимъ подборомъ: имѣлъ ли онъ въ виду только нравственныя обязанности, или желалъ указать, что знаніе, даваемое школою, должно быть жизненно, приложимо. Поручая человѣку какое-нибудь дѣло (положимъ, постройку дома), мы требуемъ отъ него и добросовѣстности (т.-е. нравственнаго качества), и знанія своего дѣла. Насъ одинаково неудовлетворяетъ и тотъ, кто обманываетъ и крадетъ, и тотъ, кто берется за дѣло, не умѣя его сдѣлать. Но требованіе относительно «умѣнья сдѣлать» должно быть предъявляемо не общему, а профессіональному образованію. То-же, что разумѣютъ подъ жизненностью знаній, указываетъ на такое ихъ качество, которое дѣлаетъ ихъ пригодными не только при исполненіи своихъ обязанностей, но и въ личныхъ интересахъ человѣка. Знаніе основъ гигіены не только необходимо для выполненія общественно-санитарныхъ обязанностей, но важно и для моего собственнаго здоровья, а слѣд. и счастья. То же примѣнимо и къ другимъ знаніямъ. Намъ кажется однако, что Рѣдкинъ не это имѣлъ въ виду, а разумѣлъ именно нравственныя обязанности.

Но если имѣть въ виду защиту науки отъ нареканій, будто она вредятъ нравственности и религіозности, то и говорить слѣдовало бы иначе. Вѣрнѣе, впрочемъ, было бы сказать, что *мы* можемъ говорить иначе, потому что разработка этого вопроса въ философіи даетъ намъ къ тому всѣ средства. Мы бы сказали: наука не можетъ вредить нравственности, потому что она вовсе и не имѣетъ въ виду добра и зла. Она только объясняетъ явленія природы и жизни; нравственность же и религія входятъ въ ея вѣдѣніе только постольку, поскольку разработка ихъ можетъ быть научна. Это мы, а не наука, оцѣниваемъ результаты явленій съ той или иной точки зрѣнія и радуемся или печалуемся о нихъ. Наука говоритъ, что если сумма внутреннихъ угловъ по одну сторону сѣкущей менѣе двухъ прямыхъ, то прямыя по достаточномъ продолженіи пересѣкутся. Что ледъ, для того, чтобы растаять, долженъ поглотить опредѣленное количество единицъ теплоты. Никто не сомнѣвается, что пріобрѣтеніе этого рода знаній прямого вліянія на нравственность имѣть не можетъ. Точно также если мы возьмемъ какой-нибудь выводъ, касающійся общественной жизни, сдѣланный строго научно, то и онъ будетъ имѣть тотъ же характеръ безразличія къ нравственности. Положимъ, наука доказала бы, что появленіе кулака (въ деревнѣ или въ государствѣ) ведетъ къ обнищанію его односельчанъ или соотечественниковъ вообще, что тѣсное, скученное помѣщеніе людей рождаетъ болѣзненность и смертность. Наука скажетъ это, вовсе не интересуясь, хорошо ли это или дурно, и предоставляя вамъ возмущаться или нѣтъ, искать ли виноватаго, бороться ли съ этимъ явленіемъ или нѣтъ. Все это лежитъ уже внѣ области науки.

Понятно однако, что одно дѣло—наука, другое—представитель ея въ школѣ или литературѣ. Послѣдній—живой человѣкъ; естественно, что онъ возмущается, что люди мрутъ, когда могли бы жить, но это возмущеніе онъ беретъ ужъ на свой страхъ, а не вправѣ сказать, что это чувство внушила ему наука. Онъ возмущается, а другіе—дѣятели той же науки—, могутъ и не возмущаться и, нисколько не волнуясь, стоя на логической почвѣ, а отнюдь не на нравственной, убѣждаетъ, что

государственная экономія требуетъ сохраненія жизни плательщиковъ податей и исполнителей воинской повинности или выдвигать другіе доводы. Это различіе въ нашихъ глазахъ весьма существенное, и мы выдвигаемъ его въ нашихъ статьяхъ: наука содѣйствуетъ образованію, научный дѣятель, обучающій наукѣ, можетъ и воспитывать, но можетъ и не воспитывать. Воспитаніе дѣло субъективное, какъ для питомца, такъ и для воспитателя.

Эта субъективность нравственности, а потому и субъективность самого воспитанія были извѣстны Рѣдкину.

Признаніе перваго выразилось въ слѣдующихъ его словахъ:

«Первое и самое необходимое условіе, чтобы достигнуть истинной образованности, состоитъ въ знаніи самого себя. Кто не вперялъ своего взора въ сокровенную глубину души своей, кто не наблюдалъ со тщаніемъ и постоянствомъ надъ собою, надъ своими желаніями и склонностями, надъ тихими, незамѣтными для другихъ волненіями своихъ чувствованій, надъ измѣнчивою игрою своихъ помышленій, кто не открылъ всѣхъ своихъ слабостей и недостатковъ, тотъ еще нисколько не приготовился къ самообразованію. Къ сожалѣнію, это такъ трудно, наука самопознанія такъ тяжела, что весьма немногіе рѣшаются изучать ее» (стр. 151) .

Относительно второго—субъективности воспитанія—оно отразилось въ такомъ замѣчаніи Рѣдкина:

«Живое слово человѣка, заслуживающаго наше полное довѣріе, заключаетъ въ себѣ особенную силу, проникая въ самую глубь души нашей и часто оказывая рѣшительное вліяніе на наши теоретическія и практическія убѣжденія». (Стр. 145)

Наконецъ, добавимъ, что, какъ юристъ, П. Г. Рѣдкинъ, говоря объ образованіи и воспитаніи, не могъ, конечно, видѣть всю силу въ учебныхъ занятіяхъ, и хорошо понималъ, что книжное ученье не готовитъ къ жизни, не образуетъ характера, не можетъ породить общественныхъ интересовъ и стремленій. Онъ выразилъ свою мысль кратко, но весьма опредѣленно:

«Необходимое условіе къ достиженію образованности есть сожитіе съ людьми» (стр 158).

И—добавимъ отъ себя—для достиженія воспитательныхъ задачъ отнюдь не все равно, что̀ даетъ это сожитіе, что̀ оно возбуждаетъ, чему учитъ. Если мы желаемъ, чтобъ школа воспитывала, мы не ограничимъ задачъ ея образованіемъ, а отведемъ подобающее мѣсто воспитательному вліянію религіи, исторіи, литературы, но не остановимся на этомъ и выразимъ пожеланіе, чтобы школа воспитывала и самою жизнью, и свои отношенія къ питомцамъ основала на разумности, справедливости, доброжелательствѣ, словомъ, провела въ свою жизнь тѣ принципы, которые будетъ возглашать на урокахъ гуманизирующихъ учебныхъ предметовъ.

IX.

В. Гр. Бѣлинскій [1]) не былъ профессіональнымъ педагогомъ и читатель не станетъ искать у него теоретическихъ построеній, рѣшенія спорныхъ вопросовъ и пр., но нашъ критикъ въ своихъ статьяхъ нерѣдко заводилъ рѣчь о воспитаніи, имѣя въ виду большую публику, отцовъ и матерей, и такимъ образомъ являлся очень усерднымъ популяризаторомъ господствовавшихъ тогда педагогическихъ пожеланій. Для частаго обращенія къ родителямъ Бѣлинскій имѣлъ побужденіе въ томъ воззрѣніи на роль общественнаго образованія, какую онъ высказалъ въ слѣд. словахъ:

«Общественное образованіе, преимущественно имѣющее въ виду развитіе умственныхъ способностей и обогащеніе ихъ познаніями, совсѣмъ не то, что воспитаніе домашнее: то и другое равно необходимы, и ни одно другого замѣнить не можетъ. На родителяхъ, на однихъ родителяхъ лежитъ священная обязанность сдѣлать дѣтей человѣками; обязанность же учебныхъ заведеній сдѣлать ихъ учеными, гражданами, членами государства

---

[1]) Цитируемъ по I изд. его Сочиненій. Въ III т. разборъ сказокъ Гофмана и дѣдушки Иринея, стр. 483 (написанъ въ 1840 г.) Въ т. I разборъ соч. Фурмана, стр 164 (1847 г.)

на всѣхъ его ступеняхъ. Но кто не сдѣлался прежде всего человѣкомъ, тотъ плохой гражданинъ, плохой слуга государю» (III, 501—502).

Темы, разработывать которыя онъ считалъ существенно необходимымъ, свидѣтельствуютъ о довольно низкомъ представленіи въ массѣ задачъ и средствъ воспитанія. Но темы эти не утратили своего значенія и для настоящаго времени. Картинки воспитанія, которыя онъ рисуетъ, отнюдь не кажутся намъ стариной, давно забытой и отзывающейся чѣмъ-то сказочнымъ, а въ извѣстной мѣрѣ знакомой и намъ, потомкамъ Бѣлинскаго. Онъ говоритъ, напр., о стремленіи отцовъ лѣпить изъ дѣтей второе изданіе своего собственнаго я. Это стремленіе дѣйствительно существуетъ и противъ него не разъ ополчались педагоги-теоретики. Онъ говоритъ, что слово воспитаніе не сходитъ съ языка, а между тѣмъ для воспитанія дѣтей дѣлается весьма мало, ведется оно въ семьяхъ безтолково, спустя рукава и т. д. Грѣшатъ этимъ и теперь многіе изъ насъ.

Мы приводимъ здѣсь мнѣнія Бѣлинскаго и еще по одному поводу. Читатель, можетъ быть, замѣтитъ, что у реферируемыхъ здѣсь нами писателяхъ тонъ слишкомъ приподнятъ. Много говорится объ общественныхъ задачахъ воспитанія, объ образованіи міросозерцанія и пр. и вовсе нѣтъ рѣчи о той азбукѣ, съ которой слѣдуетъ начать, о томъ, чтобъ родившагося на свѣтъ Божій звѣрька сдѣлать сперва существомъ терпимымъ въ человѣческомъ обществѣ, а потомъ повести и далѣе. Но объ этомъ первоначальномъ воспитаніи много говорится въ книжкахъ о воспитаніи малолѣтнихъ дѣтей. Наши авторы имѣли другую задачу. Азбука и склады пройдены, механизмъ чтенія усвоенъ, предстоитъ научить читать великую и таинственную книгу жизни, которая часто и для многоученыхъ мужей остается запечатанной семью печатями. Бѣлинскій своимъ здравымъ умомъ отлично понималъ, какое значеніе могутъ имѣть и для родителей эти толки о книгѣ жизни.

«Не упускайте изъ вида,—говоритъ онъ,—ни одной стороны воспитанія: говорите дѣтямъ объ опрятности, о внѣшней чистотѣ, о благородствѣ и достоинствѣ манеръ и обращенія съ людьми; но выводите необходимость всего этого изъ общаго и

изъ высшаго источника, не изъ условныхъ требованій общественнаго званія, или сословія, но изъ высокости человѣческаго званія, не изъ условныхъ понятій о приличіи, но изъ вѣчныхъ понятій о достоинствѣ человѣческомъ. Внушайте имъ, что внѣшняя чистота и изящество должны быть выраженіемъ внутренней чистоты и красоты, что наше тѣло должно быть достойнымъ сосудомъ духа Божія» (III, 525).

Замѣтимъ, что Бѣлинскій, обращаясь къ родителямъ, говоритъ не о «всестороннемъ развитіи» и пр., формулѣ извѣстной уже въ его время, а о человѣческомъ достоинствѣ и т. п. качествахъ, понимая, какъ человѣкъ всю жизнь имѣвшій дѣло съ художественными произведеніями, что идеалъ, образъ доступнѣе человѣку, чѣмъ теорія и формулы.

Приводимъ нѣкоторыя мѣста изъ сочиненій Бѣлинскаго.

«Всѣ говорятъ о важномъ вліяніи воспитанія на судьбу человѣка, на его отношеніе къ государству, къ семейству, къ ближнимъ и къ самому себѣ; но многіе ли понимаютъ то, что̀ говорятъ»?.. На практикѣ чаще всего встрѣчаешь положеніе вещей, ясно свидѣтельствующее о полномъ непониманіи обществомъ задачъ воспитанія. Встрѣчаешь воспитаніе, какъ обыкновенно говорится, на волю Божію, а на самомъ то дѣлѣ на волю случая, воспитаніе природное, воспитаніе не въ переносномъ, а въ этимологическомъ значеніи этого слова, т.-е. вскармливаніе, воспитаніе простонародное, мѣщанское. Есть еще воспитаніе попечительное, деликатное, строгое, благородное... Если жизнь человѣческая есть театральная сцена или салонъ, и если «казаться» есть цѣль человѣческой жизни, то въ этомъ образѣ воспитанія мы нашли норму воспитанія... Это двѣ крайности одной и той же стороны, но есть еще середина, которая, какъ всѣ почти середины, часто бываетъ хуже крайностей. Мы говоримъ о воспитаніи того класса общества, которое на низшіе смотритъ съ благороднымъ презрѣніемъ и чувствомъ собственнаго достоинства, а на высшіе съ благоговѣніемъ. Оно изъ всѣхъ силъ хлопочетъ быть ихъ вѣрною копіею, но остается со своею собственною характеристикою, которая состоитъ въ отсутствіи всякаго характера, всякой оригинальности, и которую всего вѣрнѣе можно выразить мѣщанствомъ во дворянствѣ (III, 483—487).

«Воспитаніе! Оно вездѣ, куда ни посмотрите, и его нѣтъ нигдѣ, куда ни посмотрите... Отчего это? Оттого что на свѣтѣ бездна родителей, множество papas et mamans, но мало отцовъ и матерей». Есть любовь родительская, но она остается на степени животности и не можетъ перейти «за околдованную черту замкнутой въ себѣ индивидуальности!... Вопреки законамъ природы и духа, вопреки условіямъ развивающейся личности, отецъ хочетъ, чтобъ его дѣти смотрѣли и видѣли не своими, а его глазами; преслѣдуетъ и убиваетъ въ нихъ всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, какъ нарушеніе сыновняго уваженія»... (III, 488—495).

И опять-таки, читая эти картинки, вы чувствуете, что общая формула о всестороннемъ развитіи должна оказаться тутъ безсильною. Жизненные факты далеки отъ теоріи. Чтобъ быть понятымъ публикою, теоретикъ долженъ самъ указать слѣдствія изъ своихъ теоремъ, доведя ихъ до подробностей, въ которыхъ видна уже жизненная практика. Но это же самое, какъ мы думаемъ, было бы вполнѣ цѣлесообразно не только въ популярныхъ книжкахъ, а и въ работахъ спеціальныхъ, ради того, чтобы своей теоріи придать жизненность, приложимость.

«Воспитаніе—великое дѣло: имъ рѣшается участь человѣка,—говоритъ Бѣлинскій:—молодыя поколѣнія суть гости настоящаго времени и хозяева будущаго, которое есть ихъ настоящее, получаемое ими какъ наслѣдство отъ старѣйшихъ поколѣній» (III, 500). «Назначеніе человѣка развить лежащее въ его натурѣ зерно духовныхъ средствъ, стать вровень съ самимъ собою; но не въ его волѣ и не въ его силахъ пріобрѣсти трудомъ и усиліемъ сверхъ даннаго ему природою, сдѣлаться выше самого себя, равно какъ и быть не тѣмъ, чѣмъ ему назначено быть, какъ напр., художникомъ, когда онъ родился быть мыслителемъ и т. п. И вотъ здѣсь воспитаніе получаетъ свое истинное и великое значеніе» (502).

«Воспитаніе должно быть помощникомъ природѣ—не больше. Обыкновенно думаютъ, что душа младенца есть бѣлая доска, на которой можно писать что̀ угодно, забывая, что каждый человѣкъ есть индивидуальная личность, которая можетъ дѣлаться и хуже и лучше только по-своему, индивидуально. Воспитаніе

можетъ сдѣлать человѣка только худшимъ, исказить его натуру; лучшимъ оно его не дѣлаетъ, а только помогаетъ дѣлаться» (III, 505).

«Нѣтъ столь дурного человѣка, котораго бы хорошее воспитаніе не сдѣлало лучшимъ» (III, 494) «Разумное воспитаніе и злого по натурѣ дѣлаетъ или менѣе злымъ, или даже и добрымъ, развиваетъ до извѣстной степени самыя тупыя способности и по возможности очеловѣчиваетъ самую ограниченную и мелкую натуру» (503).

«Нравственное воспитаніе дѣтей, даже и дальше семилѣтняго возраста, должно быть отрицательное, т.-е. должно состоять въ удаленіи отъ нихъ всякихъ дурныхъ примѣровъ и въ развитіи въ нихъ чувствъ любви, справедливости и человѣчности не правилами морали, а, такъ сказать, вліяніемъ привычки, такъ чтобы они не знали, какія это чувства и какъ они въ нихъ развиваются. Все это зависитъ отъ людей, которыми окружены бываютъ дѣти ежедневно. Но моральныя правила, сентенціи, поученія способны только наводить на дѣтей скуку и возбуждать въ нихъ отвращеніе, или образовывать изъ нихъ педантовъ, резонеровъ, лицемѣровъ. Чѣмъ моложе ребенокъ, тѣмъ непосредственнѣе должно быть его нравственное воспитаніе, т.-е. тѣмъ болѣе должно его не учить, а пріучать къ хорошимъ чувствамъ, наклонностямъ и манерамъ, основывая все преимущественно на привычкѣ, а не на преждевременномъ и, слѣдовательно, неестественномъ развитіи понятій. Пріобрѣтенное дитятею такимъ непосредственнымъ образомъ, такъ сказать, привычкою, послужитъ самымъ прочнымъ основаніемъ для сознательнаго развитія всѣхъ человѣческихъ чувствъ, когда настанетъ время дѣятельности его ума и разсудка» (XI, 166).

«Обращайте ваше вниманіе не столько на истребленіе недостатковъ и пороковъ въ дѣтяхъ, сколько на наполненіе ихъ животворящею любовью: будетъ любовь, не будетъ пороковъ» (III, 524).

«Орудіемъ и посредникомъ воспитанія должна быть любовь, а цѣлью—человѣчность» (die Humanität) (III, 506).

«Разумная любовь должна быть основою взаимныхъ отношеній между родителями и дѣтьми. Любовь предполагаетъ

взаимную довѣренность — и отецъ долженъ быть столько же отцомъ, сколько и другомъ своего сына. Родители должны быть уважаемы дѣтьми, но уваженіе дѣтей должно проистекать изъ любви, быть ея результатомъ, какъ свободная дань ихъ превосходству, безъ требованія получаемая» (III, 497).

«Самое приличное мѣсто человѣку то, къ которому онъ призванъ, а свидѣтельство призванія—его способности, степень ихъ, наклонность и стремленіе. Сознаніе своего назначенія—трудное дѣло, и часто, если не натолкнуть человѣка на чуждую ему дорогу жизни, онъ самъ пойдетъ по ней, руководимый или безсознательностью или претензіями» (III 504—505).

X.

В. Я. Стоюнинъ въ своихъ педагогическо-литературныхъ трудахъ рисуется человѣкомъ, который прежде всего желалъ помочь своимъ собратьямъ по наставничеству современной ему молодежи. У него рѣдко, очень рѣдко встрѣчаются мечты, загадыванья объ отдаленномъ будущемъ, рѣчи о намѣчающихся въ школѣ движеніяхъ, которыя обѣщаютъ существенныя измѣненія ея строя въ будущемъ и т. п. Охотнѣе же всего онъ говорилъ о томъ, что̀ должны и могли бы сдѣлать современники на пользу той молодежи, которой предстоитъ поработать вмѣстѣ съ нами, а затѣмъ замѣнить насъ Выясненіе основъ современнаго обученія и воспитанія было ближайшею и насущнѣйшею его потребностью. У насъ на рукахъ отвѣтственное дѣло и надо серьезно обдумать, какъ выполнить его лучше.

Онъ также, какъ и его предшественники, вѣрилъ въ науку, въ идеи и идеалы, признавалъ силу убѣжденія, но въ силу указаннаго выше характера и направленія своихъ мыслей, онъ не ограничился общими опредѣленіями, а попытался назвать частныя черты того идеала, который должны ставить себѣ педагоги-современники. То, что онъ назвалъ, далеко еще не осуществлено и теперь, потому-то это и идеалъ, но намѣ-

ченныя имъ черты дѣйствительно выражаютъ нѣчто, осуществленіе чего въ ближайшемъ будущемъ признавалось и признается обществомъ настоятельно необходимымъ.

«Надо развивать,—говорилъ онъ:—чувство нравственной связи съ обществомъ и съ народомъ», т. к. «общественная нравственность можетъ вытекать только изъ этого чувства». «Своя воля у насъ на первомъ планѣ, свою волю мы хотимъ заявлять и въ дѣлѣ общественномъ». «Намъ нужны люди, которые считали бы своею нравственною обязанностью отстаивать законъ и подавлять власть произвола». Далѣе. Большинство общества «не вѣритъ въ науку, не считаетъ нужнымъ справляться съ нею и предпочитаетъ лучше дѣйствовать по собственнымъ измышленіямъ; отсюда дѣйствія наперекоръ наукѣ и часто здравому смыслу. Недостатокъ строго логическаго мышленія слишкомъ замѣтенъ въ нашей интеллигенціи, даже въ тѣхъ людяхъ, которые ставятся въ общественные и народные руководители. Непривычка вникать въ причины явленія и съ ними сообразоваться въ своихъ дѣйствіяхъ часто приводитъ совсѣмъ не къ тѣмъ цѣлямъ, какими задаются».—«Если свободный трудъ составляетъ одну изъ основъ общественной жизни, то общество въ правѣ заявить и еще такое требованіе: чтобы школа, задавая себѣ цѣль развивать силы физическія, умственныя и нравственныя, направляла ихъ къ производительному труду; изъ нея должны выходить въ общество люди готовые на трудъ по своимъ силамъ,—выходятъ ли изъ школы элементарной, средней, высшей, спеціальной» (стр. 359—361).

Конечно, перечисляя отдѣльныя черты идеала, можно и увеличить число ихъ и показать дальнѣйшія слѣдствія его. Новаго въ нихъ нѣтъ ничего, это нормы, которыя давно извѣстны обществу, но и ни для кого не тайна, что и общество, и отдѣльные члены его далеки отъ воплощенія ихъ. Нормы эти, какъ нормы, давно приняты къ свѣдѣнію, но не къ руководству. Если Стоюнинъ заговорилъ о нихъ, то потому, что въ то время особенно чувствовалась вся тягость разлада дѣйствительности съ тѣми требованіями, которыя предъявлялись къ ней, по крайней мѣрѣ лучшими людьми. Онъ понималъ всю настоятельную необходимость осуществленія этихъ нормъ, и какъ человѣкъ убѣж-

денный, убѣждалъ и другихъ. Въ пользу общественныхъ задачъ воспитанія онъ заговаривалъ не разъ и, намѣчая ихъ, онъ въ то же время напоминалъ о правахъ личности, которая, служа обществу, сохраняетъ свои индивидуальныя потребности, склонности и пр.

«Школа должна приготовить духовныя силы юноши для созданія идеала, должна пробудить въ немъ безкорыстную любовь къ истинѣ, правдѣ, добру и прекрасному, и стремленія къ нимъ; но она не можетъ навязывать никакой теоріи для жизни равно никакой исключительной идеи, которой должна быть посвящена жизнь. Безъ этихъ оковъ долженъ вступать юноша въ жизнь, съ полной свободой выбрать себѣ поприще, лишь было бы въ немъ живо чувство справедливости, честности, стремленіе соединить свое благо съ общимъ. Теоріи для жизни предписывать нельзя, поэтому нельзя и подавлять тѣхъ врожденныхъ стремленій человѣка, которыя составляютъ его полную жизнь. Она-то и есть для него та приманка, которую онъ называетъ счастіемъ. А прочное счастіе возможно лишь въ предѣлахъ естественныхъ и соціальныхъ законовъ жизни Школа должна только познакомить съ ними и убѣдить, что ихъ нельзя преступать безнаказанно. Въ этомъ и должно состоять общее школьное образованіе, если оно назначается для настоящей жизни», (362).

Средства для этого, по мнѣнію Стоюнина, надо искать въ наукѣ.

«Истинная нравственность крѣпка и сильна только убѣжденіями человѣка, а здравыя человѣчныя убѣжденія вырабатываются только на основаніи познаній, добытыхъ наукою, когда человѣкъ на нихъ развиваетъ свой умъ и ихъ беретъ матеріаломъ для своихъ думъ о жизни. Они зарождаютъ въ насъ сочувствіе къ интересамъ человѣческимъ и гражданскимъ, которые направляютъ наши нравственныя силы и въ связи съ ними дѣлаютъ человѣка героемъ, когда потребуется этотъ героизмъ въ жизни».

Эти строки, особенно послѣднія, въ устахъ учителя словесности, даютъ намъ поводъ указать различіе между общепринятымъ употребленіемъ словъ наука, учебные (подразумѣвается:

научные) предметы и т. п. и нашимъ. Внѣ ихъ ставятся искусства: письмо, рисованіе, черченіе, пѣніе, музыка и пр. Понятно, что, разумѣя всю первую группу, В. Я. былъ правъ, говоря, что познанія, добытыя наукою, зарождаютъ въ насъ сочувствіе къ интересамъ человѣческимъ и гражданскимъ. Согласно же нашимъ воззрѣніямъ, эта группа составляется изъ учебныхъ предметовъ отнюдь не однородныхъ, и различеніе ихъ представляетъ интересъ не только теоретическій, но и практическій. Мы уже имѣли случай указать, что знанія наши содержатъ въ себѣ два элемента: 1) научный, въ основѣ котораго лежатъ: наблюденіе и опытъ, обработанные логическими и научными методами и дающіе результаты непререкаемые и для всѣхъ обязательные и 2) субъективный, основанный на чувствѣ и фантазіи, составляющій результатъ чисто личной жизни, тѣсно связанный со всѣмъ внутреннимъ складомъ личности и для нея, этой личности, также не пререкаемый, обязательный въ смыслѣ руководящаго начала его поведенія. Строго говоря, нѣтъ такой науки, которая была бы лишена вовсе одного изъ двухъ элементовъ, но такъ сказать отношеніе ихъ между собою въ разныхъ наукахъ весьма не одинаково. Представителями учебныхъ предметовъ, въ которыхъ преобладаетъ научный элементъ, могутъ служить математика, механика, астрономія. Субъективный элементъ входитъ въ нихъ въ видѣ гипотезъ, смѣлыхъ обобщеній, составляющихъ уже вторженіе въ область философіи природы и т. п., и находитъ себѣ мѣсто скорѣе въ областяхъ высшей математики, чѣмъ элементарной. Съ другой стороны, родной языкъ съ литературою и исторія представляютъ предметы, въ которые субъективный элементъ входитъ если не бо̀льшею, то по крайней мѣрѣ равною долею, какъ и научный.

Эту оговорку необходимо сдѣлать въ виду того, что, какъ было уже указано нами, научные методы въ этихъ областяхъ знаній находятъ себѣ иное приложеніе, чѣмъ въ такъ называемыхъ точныхъ наукахъ. Ни матеріалъ исторіи и литературы, ни обработка его не даютъ еще, да едва и когда-либо представятъ, научное знаніе. Матеріалъ ихъ—біографическія данныя объ исторической личности, черты культурной жизни, среди

которой онъ жилъ и работалъ, всегда неполонъ, отрывоченъ и — что весьма важно — можетъ подлежать наблюденію, хотя бы и не совершенному, но никогда выводы изъ нихъ не могутъ быть провѣрены опытнымъ путемъ. Сужденіе о личности и въ частности о литературномъ произведеніи всегда субъективно. Прежде чѣмъ изучать послѣднее вы, конечно, прочтете его, и оно произведетъ впечатлѣніе на всѣ силы души вашей, на умъ, на чувство и волю. Единственное, что возможно при изученіи явленій исторіи и литературныхъ это привлеченіе къ субъективному впечатлѣнію умственной оцѣнки и употребленіе при этомъ научныхъ пріемовъ: тщательнаго наблюденія фактовъ, содержащихся въ произведеніи и въ жизненныхъ документахъ, анализъ ихъ, выдѣленіе существенныхъ признаковъ отъ случайныхъ, логичность сужденія и пр. Все это приближаетъ изученіе литературныхъ явленій къ научнымъ, но никогда не доведетъ его до той ясности, опредѣленности, законченности, какую представляетъ, напр., астрономія или геометрія. Въ частности научное отношеніе къ впечатлѣнію, производимому на насъ литературнымъ произведеніемъ, вноситъ большее пониманіе его, опредѣляетъ разумность рѣшеній, принимаемыхъ нами подъ ихъ вліяніемъ, словомъ, служитъ великую службу, изъ-за которой, однако, нельзя забывать того первоначальнаго факта, — впечатлѣнія — изъ котораго выростаетъ наше убѣжденіе.

Понятно, поэтому, что пользованіе научными методами здѣсь ограничивается съ одной стороны — несовершенствомъ подлежащаго изученію матеріала, съ другой — трудностью отрѣшиться отъ субъективнаго впечатлѣнія. Въ виду этого, и сторонники научнаго изученія родного языка и исторіи естественно приходятъ къ тому, что отбираютъ матеріалъ, который можетъ быть изучаемъ научно и который болѣе или менѣе разработанъ научными дѣятелями. Въ курсъ родного языка, напр., тогда включается: изученіе формъ языка, исторія формъ литературныхъ произведеній, начиная, конечно, съ грековъ, тщательный анализъ плана произведеній. Напротивъ, типы, ихъ происхожденіе и бытовое значеніе, мысль, произведеніе, міросозерцаніе автора отодвигаются на второй планъ, терпятся только постольку, поскольку это нужно для изученія формъ. Наличность въ исторіи

и родномъ языкѣ обоихъ элементовъ—научнаго и субъективнаго—позволяетъ ставить преподаванію ихъ различныя задачи, выдвигая впередъ ту или другую его сторону. Сторонники научнаго изученія литературы преслѣдуетъ главнымъ образомъ тѣ же формальныя цѣли—умственное развитіе—ради которыхъ въ курсъ учебный вводятся элементарная математика, начала естествознанія и землевѣдѣнія. Сторонники второго способа изученія литературы ставятъ себѣ цѣлью ознакомленіе учащихся съ самыми произведеніями, съ ихъ художественною и идейной стороною, дорожатъ субъективными впечатлѣніями, получаемыми отъ нихъ учениками, и научное изученіе ихъ составляетъ въ ихъ глазахъ только средство сдѣлать эти впечатлѣнія болѣе глубокими, сильными и ясными.

Само собой разумѣется, что каждый изъ этихъ элементовъ не въ одинаковой мѣрѣ служитъ цѣлямъ образованія и воспитанія. Научный элементъ служитъ цѣлямъ образованія: онъ способствуетъ развитію и укрѣпленію умственныхъ силъ, обогащаетъ знаніями, приноситъ пониманіе вещей и создаетъ умственные интересы. Еслибъ возможно было представить себѣ человѣка, совершенно лишеннаго субъективныхъ воздѣйствій и испытавшаго на себѣ исключительно вліяніе научной стороны знанія, то мы получили бы типъ, къ которому довольно близко подходятъ ученые узкой спеціальности, но съ большею широтою умственныхъ интересовъ. Естественная въ человѣкѣ потребность знанія и пониманія была бы его господствующею страстью. Въ нравственномъ отношеніи влеченіе къ знанію служило бы для него своего рода отвлекающимъ средствомъ отъ низменныхъ влеченій. Уйти въ область знанія ему во сто кратъ пріятнѣе, чѣмъ пьянствовать или развратничать. Иниціатива людей этого типа обыкновенно не обращается въ общественную жизнь; они нерѣдко и мало интересуются ею, потому что мысли ихъ направлены въ иную сторону. Когда же обстоятельства вынуждаютъ ихъ къ общественнымъ отношеніямъ, то они чаще всего обнаруживаютъ младенческую чистоту и симпатичность, благодаря своей правдивости, прямотѣ и почти полному незнанію жизни съ ея темными сторонами. Это люди нерѣдко высокой личной нравственности, но совершенно безразличные при оцѣнкѣ

ихъ съ точки зрѣнія общественной нравственности. Научныя занятія создаютъ у нихъ, можетъ быть, и весьма сильные, умственные интересы, но не будятъ ихъ общественнаго сознанія.

Понятно, что если цѣлью воспитанія ставить общественную нравственность, то нельзя ограничиваться въ учебномъ курсѣ тѣми научными элементами, которые могутъ быть въ него введены. Необходимо, чтобъ рядомъ съ ними было дано мѣсто субъективнымъ элементамъ; человѣкъ долженъ не только пріобрѣтать знанія и укрѣплять свои умственныя силы, но и воспитывать въ себѣ общественное чувство. Самое содержаніе литературы и исторіи ставитъ его среди людей, вводитъ въ ихъ личные и общественные интересы и уже однимъ этимъ расширяетъ его горизонтъ за черту личныхъ потребностей и вкусовъ. Но и самое изложеніе этихъ наукъ можетъ вести къ той же цѣли. Не въ томъ дѣло, чтобъ прославлять громкіе подвиги, а чтобъ вселить любовь къ природѣ и жизни даже въ самыхъ скромныхъ ея проявленіяхъ. Способность пробудить эту любовь есть субъективное свойство учителя, результатъ его натуры, образованія и воспитанія. Основа ея въ личности, а отнюдь не въ дидактическихъ и методическихъ пріемахъ. Этому не научишь. И само собою разумѣется, учитель, обладающій этимъ драгоцѣннымъ въ преподавателѣ даромъ, съ художественнымъ чутьемъ и нравственными убѣжденіями, оцѣнитъ должнымъ образомъ ту пользу, какую принесетъ дѣлу, если онъ заставитъ говорить въ классѣ Гоголя, Пушкина, Тургенева, Гончарова, говорить образами и рѣчью, которые и на него самого производили глубокое впечатлѣніе. Онъ по личному опыту знаетъ, какъ часто крупные художники своими произведеніями будятъ сознаніе и чувство читателя, заставляютъ его вѣрить въ добро, любить человѣка.

Субъективный элементъ знанія есть элементъ воспитывающій. Недаромъ и нѣмцы въ послѣднее время говорятъ, что основа гуманитарнаго просвѣщенія всегда покоилась на трехъ столбахъ: религіи, литературѣ и исторіи. Это нисколько не умаляетъ значенія другихъ предметовъ. Кромѣ того, что они *посредственно* служатъ той же цѣли, они удовлетворяютъ столь же законной духовной потребности человѣкъ знать и понимать

весь доступный его созерцанію міръ. Получить образованіе такое же естественное право каждаго человѣка, какъ дать воспитаніе— право общества.

XI.

Какъ мы уже сказали, въ вопросѣ объ образованіи и воспитаніи есть двѣ стороны: индивидуальная и общественная. Глядя съ индивидуальной точки зрѣнія, я цѣню полученное образованіе, потому что оно удовлетворило моимъ умственнымъ запросамъ, создало мнѣ атмосферу, въ которой я дышу свободно (чтеніе книги мнѣ доставляетъ полное наслажденіе, котораго я не промѣняю ни на какое другое), оно помогло мнѣ выработать міросозерцаніе, и я чувствую миръ въ душѣ свой. Все это пріобрѣтенія очень цѣнныя, но исключительно индивидуальныя. Обществу однако ни тепло, ни холодно, оттого что я развитъ умственно и эстетически, что мои потребности высшаго сорта, а не какія-нибудь низменныя и т. д., потому что я къ общественному дѣлу совсѣмъ равнодушенъ. Я очень цѣню тѣ блага, которыя имѣю отъ того, что живу въ обществѣ. Признаю весьма хорошимъ дѣломъ устройство путей сообщенія, почты, театровъ, очень доволенъ, что дворникъ и полицейскій оберегаютъ мое добро отъ воровъ и грабителей, вообще цѣню всю культурную сторону общественной жизни, но ничѣмъ активно не проявляю своего участія въ ея благоустройствѣ. Въ свою очередь и общество равнодушно къ моему существованію, потому что ему нужны работники, активные члены, люди, чуткіе къ общимъ интересамъ, сознающіе себя частью цѣлаго. Признавая за каждымъ отдѣльнымъ человѣкомъ его право на культивированіе его индивидуальныхъ свойствъ, оно предъявляетъ къ образованію требованіе, чтобы оно формировало людей общества, сознательныхъ его членовъ. Писатели, говоря объ образованіи, часто особенно разрабатываютъ общественное значеніе образованія, но это не значитъ, что индивидуальному они не придаютъ никакого значенія. Въ ихъ статьяхъ цѣнность второго само собою

разумѣется. Читая ихъ, можно только интересоваться, не нарушено ли равновѣсіе между требованіями общества и личности, но нельзя допускать мысли, что они совсѣмъ игнорируютъ послѣднія.

Проф. Карѣевъ считаетъ важнымъ для достиженія образовательныхъ цѣлей тотъ возрастный періодъ, когда у молодежи впервые и сильнѣе, чѣмъ когда бы то ни было, хотя, къ сожалѣнію, и не всегда прочно, возникаетъ въ душѣ безкорыстное увлеченіе знаніемъ, наукой, идеей, и хотя въ смутныхъ очертаніяхъ, какъ нѣчто захватывающее, властно къ себѣ зовущее, рисуется идеалъ всеобъемлющаго знанія и пониманія» (стр. 20). Періодъ этотъ наступаетъ или съ началомъ университетскаго курса или раньше, въ старшихъ классахъ гимназіи. «На почвѣ этого идеализма только и возможно полное и всестороннее развитіе общаго образованія, а безъ такой закваски оно вообще существовать не можетъ» (21).

До наступленія этого періода школа навязываетъ учащимся знанія, обучаетъ ихъ тому, что знать или умѣть она считаетъ необходимымъ, и можетъ при этомъ дать многое, что не имѣетъ ничего общаго съ образованіемъ. «Образованіе предполагаетъ извѣстную совокупность знаній и извѣстную степень пониманія вещей» (12). Вступленіе юноши въ указанный выше періодъ и знаменуетъ рождающуюся въ немъ потребность образованія. Эта потребность можетъ быть удовлетворена и устнымъ преподаваніемъ и чтеніемъ. «Общеинтересное и свободно принимаемое —вотъ содержаніе и основное свойство общаго образованія» (15).

Мальчикъ перестаетъ чувствовать вкусъ къ дѣтскимъ книжкамъ и начинаетъ переходить къ общей литературѣ, начинаетъ интересоваться текущей литературой, вдумываться въ изображаемую ею дѣйствительность. Особенно характерной чертой наступленія этого періода служитъ интересъ къ критическому истолкованію этой литературы и публицистическое истолкованіе этой жизни. Въ эти годы литература бываетъ часто болѣе могучимъ орудіемъ общаго образованія, чѣмъ самая наука, да и въ наукѣ ищется преимущественно то, что составляетъ главную притягательную силу литературы, идейность. «Предъ пробуждающимися высшими формами сознанія человѣка открываются

для него новыя стороны его собственнаго *я* и съ новыхъ же сторонъ открывается передъ нимъ окружающій міръ, когда душѣ его дѣлается доступнымъ пониманіе тѣхъ вещей, которыя были для него раньше простыми словами и пожалуй съ довольно опредѣленнымъ смысломъ, но со смысломъ чисто внѣшнимъ, пониманіе того смысла, какой этимъ словамъ дается въ дѣйствительной жизни, и того внутренняго значенія, какое они получаютъ въ высшихъ проявленіяхъ философіи и поэзіи, когда осмысленная и осложненная новыми чертами любознательность превращается въ жажду знанія и является потребность понять міръ и свое мѣсто въ мірѣ, сущность своего я, задачу своей жизни, законъ своихъ отношеній къ другимъ людямъ, когда начинаетъ чувствоваться связь личности съ обществомъ, ея по отношенію къ нему обязанности, и когда впервые молодой умъ начинаетъ разбираться въ вопросахъ и теченіяхъ общественной жизни. И вотъ онъ работаетъ и мыслью, и чувствомъ и иногда мучительно работаетъ, чтобы имѣть по возможности цѣльное, полное и стройное міросозерцаніе. Головой философъ, сердцемъ поэтъ—такова въ четырехъ словахъ характеристика этого душевнаго настроенія» (24).

Потребность въ идейности, проявляющаяся въ эту пору жизни, имѣетъ всѣ права быть удовлетворенною. Позже проза жизни выдвигаетъ другіе интересы, и самообразованіе большею частью прекращается или по крайней мѣрѣ утрачиваетъ свою напряженность, энергію. Насколько человѣкъ пріобрѣтетъ себѣ право считаться образованнымъ человѣкомъ, это зависитъ отъ той мѣры, въ какой онъ найдетъ средства удовлетворить этой потребности. «Главные интересы, умственныя стремленія и пріемы мысли зрѣлаго человѣка, его философскіе взгляды, основныя воззрѣнія моральныя, общественныя убѣжденія, все это является болѣе или менѣе сформировавшимся или, по крайней мѣрѣ, рѣзко обозначившимся къ концу этого періода, и то, что не было пріобрѣтено въ этотъ періодъ, такъ и остается пробѣломъ во всей остальной жизни» (23).

Слѣдуетъ удовлетворить этой потребности и потому, что и общество, взятое какъ въ цѣломъ, такъ и въ своихъ или болѣе или менѣе образованныхъ слояхъ, требуетъ отъ своихъ членовъ

того же, чего ищетъ молодежь: пониманія идей, коими оно живетъ (27).

Отсюда слѣдуетъ опредѣленіе понятія *образованіе*, причемъ надлежитъ имѣть въ виду, что каждымъ ищущимъ его оно пріобрѣтается какъ въ школѣ, такъ и внѣ ея.

«Образованіе есть не столько обладаніе фактическими знаніями, сколько способность пониманія, предполагающая обладаніе извѣстными идеями. Высшій идеалъ образованности въ томъ, чтобы умѣть понимать всѣ идеи вѣка, имѣющія общій интересъ и могущія быть доступными каждому...» Обладаніе идеями не различается отъ обладанія фактами: «чистое знаніе идей безъ знанія относящихся къ нимъ фактовъ само по себѣ немыслимо», въ силу чего долженъ существовать извѣстный комплексъ фактовъ, который въ каждомъ обществѣ обязателенъ для образованнаго человѣка, но комплексъ этотъ опредѣляется прежде всего совокупностью идей, изъ коихъ складывается образованность даннаго общества» (26).

«Общеобразовательная школа должна имѣть главною своею цѣлью образованіе ея воспитанниковъ: если школа не исполняетъ своего назначенія, ученики ищутъ на сторонѣ того, чего она не даетъ имъ (22).

Проф. Карѣевъ прекрасно охарактеризовалъ настроеніе юношей, въ которыхъ пробудилась потребность образованія, словами: головой философъ, сердцемъ поэтъ. Рѣчь идетъ уже не объ умѣ только, не о выработкѣ и усвоеніи умомъ извѣстныхъ мыслей, обобщеній, идей, а о работѣ всей сложной психики человѣка, о выработкѣ того, что наши предшественники называли убѣжденіями. Полнота и цѣльноеть міросозерцанія предполагаетъ опять-таки всего человѣка съ его религіей, этикой, знаніями, художественными и другими запросами и окончательною цѣлью своею поставляетъ выботку руководящихъ началъ, опредѣляющихъ отношенія человѣка къ человѣку. Все это, по нашему опредѣленію, слѣдовало бы называть не образованіемъ, а воспитаніемъ въ широкомъ смыслѣ слова. Проф. Карѣевъ отмѣтилъ крупное значеніе литературы, но на употребительномъ языкѣ говорятъ о воспитательномъ значеніи литературы въ отличіе отъ образовательнаго—науки. Различаютъ также человѣка образованнаго

отъ просвѣщеннаго. Очевидно, въ языкѣ сказывается чутье народа, различающаго понятія: образованіе и воспитаніе.

Проф. Карѣевъ постоянно говоритъ объ идеяхъ, не опредѣляя содержанія ихъ, не случайно. Онъ объясняетъ причины своего умолчанія. «Требованіе отъ общаго образованія идейности, говоритъ онъ, не опредѣляетъ собою ближайшимъ и точнѣйшимъ образомъ содержанія идей, наиболѣе воспринимаемыхъ тѣмъ или другимъ поколѣніемъ» (28). Но онъ все же не отказывается нѣсколько тѣснѣе охарактеризовать это содержаніе, хотя все же только въ общихъ чертахъ. «Общее образованіе должно быть гуманнымъ, общечеловѣческимъ, опирающимся на то, что выработано исторіей, философіей, наукой, литературой и вырабатывается современною жизнью передовыхъ народовъ человѣчества. Съ этой стороны общее образованіе должно быть той связью, какая въ области духа должна устанавливаться между отдѣльною личностью и коллективнымъ разумомъ человѣчества» (30).

XII.

Мы могли бы привести еще не мало мнѣній, высказанныхъ по вопросу объ отношеніи образованія къ воспитанію, но и того, что мы дали, совершенно достаточно для нѣкоторыхъ общихъ заключеній и выводовъ. Важность рѣшенія вопроса, очевидно, всѣми признается; о немъ писали не только тѣ, кто избралъ педагогику предметомъ спеціальнаго изученія, но и люди, посвятившіе себя литературѣ или наукѣ, и для которыхъ педагогическая практика стояла на второмъ планѣ. И общій интересъ къ данному вопросу вполнѣ понятенъ, потому что онъ касается не одной техники, а общаго строя, духа школы. Имъ опредѣляются судьбы молодого поколѣнія; отъ рѣшенія его зависитъ взглядъ на общую постановку учебнаго курса, содержаніе и характеръ его, на подборъ учащаго персонала.

Напомнимъ еще разъ, что образованіе само по себѣ имѣетъ цѣну и что личность обучающагося имѣетъ всѣ права на помощь ей со стороны взрослыхъ, наставниковъ, школы удовле-

творить своей естественной потребности—узнать и понять окружающій его міръ, уразумѣть его законы, оцѣнить его красоту. Право людей на образованіе стоитъ внѣ спора, и потому въ приведенныхъ нами мнѣніяхъ объ этой сторонѣ дѣла вовсе и не было рѣчи. Мы брали изъ разныхъ авторовъ только то, что относилось къ поставленному нами вопросу объ отношеніи образованія къ воспитанію. Читатель долженъ постоянно помнить, что кромѣ того, что говорится о вліяніи образованія на воспитаніе, въ пользу перваго можетъ быть сказано еще весьма многое.

Наши авторы писали не по шаблону. У каждаго былъ свой поводъ поговорить на данную тему, своя отправная точка, своя аргументація. И вслѣдствіе этого, данный вопросъ въ русской педагогической литературѣ разсмотренъ достаточно разносторонне. Терминологія, какую употребляютъ авторы, не одинакова, анализъ самихъ понятій у однихъ проведенъ дальше, чѣмъ у другихъ; есть много и другихъ разностей, но общій выводъ у всѣхъ почти тожественъ. Онъ состоитъ въ томъ, что образованіе можетъ быть поставлено такъ, что окажетъ на воспитаніе весьма существенное вліяніе. Мы говоримъ: «можетъ быть поставлено» потому, что настоящее состояніе учебнаго дѣла рѣдко кого изъ цитированныхъ авторовъ удовлетворяетъ. Одни изъ нихъ вѣрятъ въ науку, полагаютъ, что она и въ плохихъ рукахъ окажетъ свою пользу, другіе – придаютъ значеніе представителямъ науки въ школѣ; одни думаютъ, что только одна наука и ея представители могутъ быть пособниками самовоспитанія, другіе—считаются съ жизнью школы, которая отнюдь не исчерпывается учебными интересами. Всѣ эти разногласія однако не таковы, чтобы поколебать основной тезисъ, что образованіе должно благотворно вліять на нравственность. Замѣчанія нашихъ авторовъ могутъ вызвать только желаніе пополнить арсеналъ школы средствами, ею не употребляемыми, средствами можетъ быть, и весьма крупнаго значенія и во всякомъ случаѣ додѣлывающими то, что не сдѣлано образованіемъ. Самые же тезисы устраняютъ предположеніе, что образованіе можетъ быть ненужно или даже и вредно для нравственности. Такія предположенія все же однако высказываются: рѣже въ печати, чаще—въ устныхъ бесѣдахъ и совѣщаніяхъ.

Мнѣніе, что образованіе можетъ причинить вредъ нравственности, отнюдь не должно быть только высмѣиваемо. Самая злая иронія можетъ лишь заставить человѣка перейти со свѣта въ тѣнь, но не разубѣдитъ его въ его взглядахъ. Онъ, можетъ быть, не будетъ высказывать ихъ громко, передъ многолюдною публикою—въ печати или общественномъ собраніи, но навѣрное, чѣмъ злѣе осмѣяли его, тѣмъ усерднѣе станетъ онъ, чтобъ оправдаться, распространять свои мысли менѣе шумными путями. Противъ убѣжденій и слѣдуетъ бороться логикой и здравымъ смысломъ. Если побужденіемъ стоять за невѣжество служитъ отнюдь не опасеніе за нравственность, а своекорыстный расчетъ, что среди невѣжества легче обдѣлывать всякія темныя дѣлишки, то противъ такого лицемѣрія и слѣдуетъ бороться обнаруженіемъ истинныхъ побужденій человѣка. Но убѣжденіе можетъ быть и совершенно искренне, и тогда слѣдуетъ вникнуть въ него, чтобы понять, откуда могло взяться такое опасеніе и найти средства и успокоить человѣка, желанія котораго весьма почтенны, и самому быть спокойнымъ, что если ошибка и могла бы быть, то она устранена, помятуя, что заблуждаться можетъ каждый. Выслушать и отнестись съ полнымъ вниманіемъ къ своему противнику всегда должна рекомендовать тому, кому дорого самое дѣло, а не торжество своего мнѣнія.

Въ статьяхъ, направленныхъ противъ образованія, послѣднее обыкновенно разумѣется не въ томъ тѣсномъ смыслѣ, какой мы придаемъ ему, а въ томъ, какое даетъ ему разговорная рѣчь. При употребленіи этого термина согласно нашему опредѣленію, не можетъ быть никакихъ толковъ о вліяніи образованія на поведеніе человѣка. Когда говорятъ о вредѣ образованія очевидно предполагается, что оно не ограничивается сообщеніемъ знаній, а возбуждаетъ стремленіе внести эти знанія въ жизнь, т.-е. что образованный человѣкъ не только знаетъ, что такое, напр. справедливость, уваженіе къ личности и проч., но и желаетъ видѣть въ жизни осуществленіе этихъ началъ. Само собой разумѣется, что разграниченіе понятій: образованіе и воспитаніе только въ теоріи можетъ быть проведено съ достаточною строгостью; въ дѣйствительности школа, даже ставящая себѣ задачею одно образованіе, не всегда въ состояніи выпол-

нить такую миссію. Ея ученики уже вступаютъ въ школу съ извѣстными нравственными запросами, и изъ объективно сообщаемыхъ имъ знаній дѣлаютъ употребленіе, отвѣчающее этимъ запросамъ.

Кромѣ того, и учители рѣдко бываютъ въ состояніи передавать знанія чисто объективно, разъ дѣло касается не законовъ неодушевленной природы, а человѣка и общественной жизни.

Рѣчи противниковъ образованія, нуждающіяся, съ нашей точки зрѣнія, въ теоретическихъ поправкахъ, тѣмъ не менѣе должны быть выслушаны въ виду практической важности самаго дѣла.

Говорятъ, что образованіе многихъ выбиваетъ изъ колеи, потому что создаетъ интересы, которыхъ человѣкъ по своему матерьяльному или общественному положенію, не въ состояніи удовлетворить, и тѣмъ вызываетъ недовольство своею жизнью, положеніемъ. Говорятъ, что образованіе создаетъ мечтателей, живущихъ внѣ дѣйствительности, непрактичныхъ въ своихъ замыслахъ и обреченныхъ на безплодіе «лишнихъ людей». Говорятъ, что образованіе ведетъ къ разрыву связей съ преданіями, обычаями, вѣрованіями родной среды, создаетъ фырканье, высокомѣріе, дѣлаетъ человѣка чужимъ среди своихъ. Говорятъ, образованіе ставитъ человѣка передъ неразрѣшимыми вопросами и лишаетъ его спокойствія духа, оставляя съ сомнѣніями и безплодными исканіями той истины, которая скрыта отъ насъ на вѣки.

Все это возможно, все этотъ бываетъ. Не забудемъ однако, что школѣ ставится задачей не только укрѣпить въ подростающемъ поколѣніи все то, что есть хорошаго у старшаго, взрослаго поколѣнія, но въ чемъ можно—научить и лучшему. Школа должна идти впереди общества, вмѣстѣ съ лучшими его силами, а не равняться съ худшею его частью. Она должна учить опрятности, гигіеничному образу жизни, хотя, можетъ быть, ученикамъ ея и предстоитъ жить въ тѣснотѣ и грязи. Она не можетъ не сказать, что читать книжку лучше, чѣмъ пить водку, и вообще не учить жить лучше. Это улучшеніе жизни весьма желательно и правы тѣ, кто смотритъ на школу съ надеждой, что она поможетъ общимъ усиліямъ просвѣщенныхъ людей сдѣ-

лать жизнь разумнѣе, чище, краше. Вопросъ не въ новшествахъ, не въ улучшеніи нравовъ, а въ другомъ: можно опасаться, что улучшенія, идущія снизу, отъ дѣтей, будутъ недоброжелательно встрѣчены отцами и вызовутъ ссоры и распри въ семьяхъ. И это бываетъ, но нельзя сказать, что таково правило. Во многихъ крестьянскихъ семьяхъ матери учились отъ дѣтей грамотѣ и перенимали то, что дѣти приносили изъ школы хорошаго. Нерѣдки случаи, что отцы ремесленники выводили своихъ сыновей въ люди и дѣти не порывали своихъ связей съ семьей, а отцы портные или сапожники гордились своими сыновьями профессорами. Но бывало и обратное; и ужъ, конечно, никому не желательно разстройство семейныхъ отношеній изъ за того, что дѣти оказываются образованнѣе отцовъ, и наша литература преподала свой совѣтъ на подобные случаи, хотя и имѣла въ виду собственно учителей въ ихъ отношеніяхъ къ ученикамъ. Ушинскій предостерегалъ не спѣшить сдирать шелуху, чтобы не повредить здороваго семени, а Пироговъ говорилъ: борись, но не враждуй. Въ томъ лучшемъ, чему учитъ школа своихъ учениковъ, должно стоять уваженіе чужихъ мнѣній, привычка бороться безъ вражды, и если это исполнено, то нечего опасаться семейныхъ неладовъ, вызванныхъ дѣтьми. Борьба, если она неизбѣжна, можетъ вестись безъ высокомѣрія и задора, вполнѣ доброжелательно.

Разсуждая логически, между образованіемъ и связаннымъ съ нимъ повышеніемъ требовательности относительно нравственныхъ сторонъ жизни, съ одной стороны, и семейными неладами отцовъ и дѣтей съ другой, нѣтъ причинной связи. Происхожденіе послѣднихъ надо искать въ чемъ-либо другомъ, не въ образованіи, и можетъ быть прежде всего въ стремленіи стараго поколѣнія заставить младшее жить такъ, какъ жили отцы. Понятно, что такое стремленіе естественно и законно только до извѣстныхъ предѣловъ. Семья можетъ жить дурно, наживать средства нечестными путями, развратничать и т. п. и въ подобныхъ случаяхъ никто не станетъ на сторону отцовъ противъ дѣтей и не потребуетъ, чтобы школа учила своихъ питомцевъ воровать и развратничать. Въ каждомъ частномъ

случаѣ семейныхъ распрей слѣдуетъ искать причинъ даннаго случая, не сваливая вины на неповинное въ этомъ образованіе.

Образованіе лишь тогда можетъ рождать высокомѣріе къ менѣе образованнымъ родителямъ и другимъ членамъ общества, когда въ него рядится полузнаніе и невѣжество. Субъектъ, который только и узналъ, что у человѣка сердце въ лѣвой сторонѣ груди, чрезвычайно гордъ этимъ знаніемъ, всюду суется съ своими крохотными свѣдѣніями и глумится надъ тѣми, кто ихъ не имѣетъ. Человѣкъ же истинно образованный, съ обширной системой знаній, привыкаетъ къ обладанію знаніями и, встрѣчая человѣка незнающаго чего-либо извѣстнаго ему, радушно дѣлится съ нимъ знаніями, безъ гордости и заносчивости. Истинно образованный человѣкъ не можетъ не понимать, что пріобрѣтеніе знаній не всегда въ волѣ человѣка и что невѣжество нельзя ставить ему въ вину. Невѣжественнаго надо просвѣщать, а не бранить, не оскорблять. Высокомѣріе, повторяемъ, возможно только для полузнанья, не заслуживающаго названія образованности.

Но пойдемъ далѣе. Образованіе, говорятъ, часто приводитъ къ особаго рода раціонализму, къ стремленію устроить свою жизнь по послѣднимъ выводамъ науки, причемъ выводы эти берутся не долгою и осторожною работою мысли, а заимствуются готовыми изъ популярныхъ книжекъ. Это предпочтеніе популярныхъ книжекъ серьезному изученію образуется въ молодежи благодаря стремленію школы охватить всю науку, поговорить обо всемъ, причемъ, самою собою разумѣется, ничего серьезно изучать не приходится. Между тѣмъ «наука, какъ самостоятельное изслѣдованіе явленій духовной или матеріальной жизни, наука, единственная цѣль которой познаніе истины, соединэна съ трудомъ и упорнымъ напряженіемъ мысли.» «При отсутствіи въ школѣ научной дисциплины, способной пріучить умъ къ самоуглубленію и выработать вкусъ къ серьезной мысли, трудно и ожидать, чтобы въ жизнь выходили люди съ привычкою къ строгому самостоятельному мышленію, не нуждающіеся въ

---

[1]) Церковный Вѣстн. 1897. № 7, Реф. ст. Кн. Д. Цертелева въ Рус. Вѣстникѣ.

томъ, чтобы положительныя данныя науки подносились имъ готовыми, пережеванными.»

А между тѣмъ популярная книжка [1]) подноситъ легковѣсному читателю критику существующаго и мечту лучшаго будущаго, осуществляющаго общее счастье, свободу, достатокъ.

«Усвоивъ нѣсколько поверхностныхъ познаній, думаютъ, что могутъ уже о всемъ судить; съ жадностью собирая свѣдѣнія о недостаткахъ стараго времени, они увѣряютъ, что все прежнее дурно, и что сами они призваны быть обновителями современной имъ жизни, и потому считаютъ себя способными на всякое мѣсто и дѣло.»

Юноши, говорятъ, «спѣшатъ возвышаться надъ жизнью, надъ людьми и событіями, самонадѣянно, не желая никого слушаться, никому не повиноваться, никого не признавать, кромѣ своего гордаго я... Не выросши въ силу, не выработавъ въ себѣ ни убѣжденій, ни твердой мысли, принимаются дѣйствовать и распоряжаться, осуждая и обличая взгляды, дѣйствія и сужденія людей почтенныхъ и умудренныхъ долголѣтнимъ опытомъ и долговременною работою надъ собою,—работою мысли и воли». Дѣти считаютъ себя выше и умнѣе родителей и не составляютъ рѣдкость нынѣ молодые люди, которые смотрятъ на отцовъ своихъ не болѣе, какъ на своихъ предшественниковъ въ общемъ нарожденіи и вымираніи рода человѣческаго.

Опять-таки, и эти, и другія, подобнаго же рода жалобы говорятъ не противъ образованія, а противъ полуобразованія, хватанія верховъ, пріобрѣтенія знаній безъ необходимаго для этого умственнаго труда, который именно и формируетъ человѣка. Понятно, что наши авторы стояли отнюдь не за этого рода снабженіе молодежи знаніями. Это можно вывести отчасти изъ существа тѣхъ серьезныхъ требованій, какія предъявляются ими образованнымъ или воспитаннымъ людямъ (какъ у Пирогова, Рѣдкина), тѣхъ задачъ, какія ими ставятся школѣ, отчасти изъ ихъ словъ, прямо выражающихъ ихъ мысли по данному предмету (какъ у Каптерева). Въ своемъ мѣстѣ мы привели напоминаніе П. Ф. Каптерева, что образованіе не одно

[1]) М. Ц. Вѣд. 1897, № 6.

и то же, что окончаніе курса школы, что людьми образованными часто считаются такіе, какіе вовсе этого не заслуживаютъ. Очевидно то, что указывается, какъ дурныя, въ нравственномъ отношеніи, послѣдствія образованія, по мнѣнію нашихъ авторовъ, надо приписать тому, что мы въ сущности объ образованіи-то мало и думаемъ, что для того, чтобъ выпускать изъ школъ образованныхъ людей, или, по крайней мѣрѣ, направленныхъ на путь самообразованія, намъ многое еще надо пересмотрѣть и въ курсахъ, и въ духѣ, характерѣ преподаванія. Немудрено, что жалобы въ этомъ направленіи слышатся вовсе нерѣдко и часто высказываются съ достаточною категоричностью.

«Наши школы, говоритъ, напр., П. Ф. Каптеревъ, [1]) настолько схоластичны и мертвенны, что онѣ выпускаютъ учащихся безъ всякихъ убѣжденій, безъ всякихъ взглядовъ на жизнь... Изъ сообщаемыхъ школою знаній учащіеся не извлекаютъ никакого руководства для жизни... Вслѣдствіе этого каждому, такъ называемому образованному человѣку предстоитъ самому выработать себѣ разумное міровоззрѣніе и руководящія для его дѣятельности правила».

В. Розановъ, [2]) усиленно пропагандирующій мысль, что основы воспитанія—религіознаго, эстетическаго, патріотическаго—кладутся въ семьѣ, говоритъ, что школа преслѣдуетъ свои задачи и рисуетъ ея дѣятельность въ такихъ чертахъ:

«По самымъ элементамъ школы—урокъ, учебникъ, учитель, выслуживающій 25 лѣтъ,—для этихъ элементовъ доступна работа только надъ внѣшними и механическими сторонами образованія. Выучить по катехизису столько-то страницъ, не забыть пройти Пуническія войны, пройти неопредѣленныя уравненія—она можетъ; но то, для чего все это, самая цѣль прохожденія, т.-е., напр., вѣра и вытекающая изъ нея молитва, любовь къ отечеству и вытекающій подвигъ, неясный трепетъ передъ таинственными высотами науки—это недоступно ей по самому существу черствыхъ, нѣсколько деревянныхъ элемен-

---

[1]) Образованіе, 1897, № 1, стр. 9.

[2]) Новое Время, № 7532.

товъ, изъ коихъ она сложена и всегда останется сложена. «Знаетъ» цѣлое богословіе и не вѣритъ ему нисколько—вотъ обыденный фактъ школы, ея эмблема до извѣстной степени. Такъ во всемъ. Фальстафъ—въ жизни, на урокахъ—римлянинъ.

Онъ въ Римѣ былъ бы Брутъ, въ Афинахъ—Периклъ —увы, мы знаемъ, насколько «былъ бы»...

Сказавъ, что «семья даетъ просторъ, даетъ теплую среду для зарожденія хорошихъ чувствъ, которыя вообще зарождаются въ человѣкѣ какъ-то невидимо, всегда почти случайно, всегда непредугадываемымъ способомъ», онъ прибавляетъ: «Школа, грубо стуча уроками и учебниками, не даетъ среды для этого; прогоняетъ шумомъ и суетливостью мысль о всемъ подобномъ... »

Если въ школѣ шумъ и суета, если она движется дослуживающими до пенсіи усталыми учителями, если, наконецъ, она сложена изъ черствыхъ и деревянистыхъ элементовъ, то ждать отъ нее нечего, и надо сказать прямо: ни въ какомъ отношеніи, ни въ воспитательномъ, ни въ образовательномъ, ни просто въ учебномъ. Но почему же она сложена изъ деревянистыхъ элементовъ *и всегда останется сложена?*

Цитированные нами авторы считали возможнымъ указать школѣ образовательныя и воспитательныя задачи, отнюдь не допускающія возможности возложить все на натуру и терпѣливо ждать, когда въ тайникахъ ея созрѣетъ благое зерно, а требующія активной работы наставниковъ, направленной къ тому, чтобъ зерно не заглохло, а выросло пышнымъ цвѣтомъ. Въ доброе зерно и они вѣрятъ, знаютъ, что многое въ произростаніи его должно быть ввѣрено природѣ, но признаютъ, что природу слѣдуетъ изучать, чтобъ въ своей дѣятельности не идти противъ ея законовъ. И если школа одеревенѣла, то надо искать и найдя указать средства къ ея одухотворенію, а это возможно только при вѣрѣ въ возможность лучшаго будущаго для школы, будущаго, для котораго есть силы и въ настоящемъ. Въ другихъ нашихъ работахъ [1]) мы не разъ говорили о здоровыхъ живыхъ силахъ, которыя всегда были и теперь есть въ нашей школѣ. Присутствіе этихъ силъ и даетъ вѣру въ то, что обученіе мо-

---

[1]) Учитель и даровитые ученики. Наши предшественники добромъ поминаемые.

жетъ развиться въ образованіе, что школа можетъ быть одухотворена и стать воспитательною.

Эта же вѣра сказалась и въ горячемъ словѣ Ушинскаго въ пользу гуманнаго образованія, при сопоставленіи его съ реальнымъ.

«Подъ именемъ гуманнаго образованія надо разумѣть, говорилъ онъ, вообще развитіе духа человѣческаго и не одно формальное развитіе: человѣка же можно развить гуманно не только изученіемъ классическихъ языковъ, но еще гораздо болѣе и прямѣе: религіею, языкомъ народнымъ, географіею, исторіею, изученіемъ природы и новыми литературами. Реализмъ начинается тогда, когда мы ищемъ въ наукѣ не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрѣпляющей, не уясненія воззрѣній человѣка на самого себя и внѣшній міръ, а именно только тѣхъ знаній, которыя необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотримъ на науку, какъ на мастерство, а не какъ на созданіе и пищу духа. Реализмъ и гуманизмъ можно найти въ каждой наукѣ и различіе это заключается собственно не въ различіи наукъ, но въ различіи способа ихъ изученія. Можно изъ исторіи сдѣлать реальную науку, можно изъ Закона Божія тоже сдѣлать реальную науку, — за примѣромъ ходить недалеко; наоборотъ, можно ариѳметикой и химіею развивать гуманность въ человѣкѣ и даже обученіе грамотѣ можно сдѣлать и гуманнымъ, и реальнымъ.» (Соч., стр. 515).

Подчеркнемъ слова: можно сдѣлать гуманнымъ преподаваніе исторіи, Закона Божія, любой науки, даже грамоты, но можно и лишить его этого качества. Это дѣло въ рукахъ человѣка, въ немъ сказывается духъ, направленіе школы. Ушинскій и др. авторы говорили и говорятъ, что преподаваніе можно сдѣлать гуманнымъ, потому что видѣли преподавателей, которые хотѣли и умѣли это сдѣлать. Деревянистость школы отнюдь не роковое явленіе, съ нею можно и должно бороться, и семья права, говоря, что если на ней лежитъ обязанность дать доброе сѣмя и выходить его, пока оно дастъ ростокъ, то на школѣ другая обязанность: помочь ростку окрѣпнуть и вырости, потому что въ ея рукахъ есть средства, которыхъ часто недостаетъ семьѣ:

знанія и общества просвѣщенныхъ людей; въ школѣ дѣти превращаются въ юношей съ умственными и общественными запросами.

Считая, что истинное образованіе можетъ быть только полезно, а полуобразованіе легко можетъ приводить къ отнюдь нежелательнымъ результатамъ, педагоги не разъ высказывались о всей системѣ народнаго образованія, которая обезпечивала бы законченность и стройность знаній каждой группѣ учащихся, какой бы кратковременный срокъ ни посвящала она своему образованію. Но говорить здѣсь объ этомъ мы не считаемъ умѣстнымъ. Конечно, эта система—мѣра только внѣшняя. Что касается внутренней стороны образованія, и главнымъ образомъ горячности и увлеченій молодежи въ осуществленіи своихъ мечтаній о лучшей жизни, то, безспорно, съ нею слѣдуетъ считаться. Но мы думаемъ, что, слушая этого рода предостереженія, разумные педагоги могутъ съ полнымъ правомъ повторить, развѣ нѣсколько варьируя, слова Тургенева, сказанныя имъ о себѣ самомъ: [1]).

«Какой я былъ бы художникъ (не говорю уже: человѣкъ), если бы я не понималъ, что самоувѣренность, преувеличеніе, извѣстнаго рода фраза и поза, даже нѣкоторый цинизмъ составляютъ неизбѣжную принадлежность молодости?»

Образованіе и воспитаніе нужны для жизни, они—дѣло общественное и этимъ опредѣляется цѣль ихъ, много разъ и въ разныхъ формахъ высказанная нашими писателями. Можно съ достаточнымъ основаніемъ сказать, что цѣли эти служатъ къ опредѣленію *обязанностей*, общественныхъ обязанностей человѣка. Эти обязанности несутся тѣмъ добросовѣстнѣе, чѣмъ болѣе развита въ человѣкѣ потребность служить обществу, чѣмъ болѣе это дѣло совѣсти, а не страха, чѣмъ болѣе общественное дѣло—его личное дѣло и находится въ гармоніи съ его *правами*. Педагоги, которые въ приведенныхъ нами выше цитатахъ такъ много говорили объ обязанностяхъ, отнюдь однако не игнорируютъ личныхъ правъ воспитуемыхъ и не мало говорятъ о соображеніи образованія и воспитанія съ ихъ индиви-

---

[1]) Изъ Письма И. С. Тургенева г-жѣ А. П. Ф-вой. 18 августа 1874 г.

дуальными склонностями, съ возрастомъ, съ средою, въ которой они провели дѣтство, съ семьею, наслѣдственностью и проч. Отсюда положенія дидактики: исходи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ конкретнаго къ отвлеченному и т. д. Эти положенія, въ которыхъ часто видятъ наставленіе, полезное при соображеніи плана урока или серіи уроковъ, при широкомъ его толкованіи, имѣютъ приложеніе и при выполненіи болѣе обширныхъ задачъ. Образованіе и воспитаніе—говорили мы въ другомъ мѣстѣ [1]), есть путь долгій и многолѣтній. Начинается онъ съ привычекъ и навыковъ, необходимыхъ орудій просвѣщенія: съ грамоты, письма, счета, толковаго и выразительнаго чтенія художественныхъ произведеній, съ подражанія поведенію, обычаямъ и нравамъ взрослыхъ, съ заучиванія фактовъ, правилъ и пр. Чтобъ стать образованнымъ, надо, всѣмъ этимъ овладѣть, но усвоеніе всего этого еще не дѣлаетъ человѣка образованнымъ. Въ этотъ матеріалъ съ самаго начала вносится мысль, художественное, эстетическое, религіозное освѣщеніе. Мало-по-малу онъ одухотворяется, связывается, пріобрѣтаетъ стройность и систему, пріобрѣтаетъ печать творенія духа человѣческаго. Начинающаго учиться малолѣтка легко заинтересовать учебнымъ матеріаломъ, если онъ выбранъ ему по силамъ, но чѣмъ старше ученикъ, тѣмъ духовные запросы его серьезнѣе, шире. Напомнимъ указанія Пирогова, Карѣева. Для болѣе старшихъ нужны и болѣе образованные и болѣе просвѣщенные наставники. Дѣло ихъ труднѣе и требуетъ бо́льшаго такта, большей чуткости къ пониманію молодежи въ ея и достоинствахъ и недостаткахъ. Слова Тургенева: какой бы я былъ художникъ... и пр. къ нимъ наиболѣе примѣнимы. Самонадѣянность и въ то же время приверженность къ излюбленнымъ авторитетамъ, любовь къ фразѣ и рисовкѣ и—не скажу цинизмъ—а своего рода непосредственность, прямолинейность, далѣе—склонность спѣшно схватывать послѣдніе выводы науки и ради ихъ иной разъ ломать и себя, и свою жизнь—все это требуетъ отъ наставника извѣстной осторожности и благоразумія. Объ этомъ не разъ говорилось.

Но трудность задачи еще не даетъ права отказываться отъ

---

[1]) Статья: Дисциплина и воспитаніе.

работы, направленной къ ея достиженію. И потребности юношества, и интересы общества требуютъ, чтобы школа клала основы образованія, выводила юношество на путь самообразованія, будила ихъ мысль, указывала необходимость для человѣка выработать себѣ свое міросозерцаніе. Мы уже имѣли случай указать, что широта задачи образованія отнюдь не устраняетъ необходимости для школы пройти всѣ элементарныя ступени, ведущія къ просвѣщенію. В. Г. Бѣлинскій, слова котораго по этому поводу были приведены нами въ своемъ мѣстѣ, свидѣтельствуютъ, что и не будучи профессіональнымъ педагогомъ, можно прекрасно понимать связь между тѣмъ и другимъ. Онъ указалъ, что міросозерцаніе даетъ возможность внести пониманіе, осмыслить общепринятыя формы общежитія, отъ воспитанія которыхъ не можетъ отказаться ни одна школа.

Если цѣль образованія и воспитанія ясна, если къ ней идти постепенно, соображаясь все время съ духовнымъ ростомъ юноши, то тогда не можетъ быть опасеній, что, трудясь на пользу образованія, вносишь верхоглядство, разладъ съ собою, семьей и обществомъ и пр. и, вмѣсто полезныхъ и счастливыхъ людей, даешь обществу вредныхъ членовъ, недовольныхъ собою и жизнью, потому что послѣдняя не удовлетворяетъ ихъ самонадѣянной и чрезмѣрной требовательности.

XIII.

Но мало сказать, что вреднымъ можетъ быть только полуобразованіе, а не образованіе, надо добавить, что въ интересахъ общественной нравственности образованіе необходимо, какъ ея прямой пособникъ, вѣрное средство дать нравственнымъ побужденіямъ цѣлесообразное направленіе.

Въ цитированныхъ нами статьяхъ приводилось не мало доводовъ за то, что серьезное образованіе должно оказывать полезное вліяніе на общественную нравственность. Какъ, вѣроятно, замѣтилъ читатель, наши поправки и разъясненія, сдѣланныя въ

своемъ мѣстѣ, клонились не столько къ опроверженію этихъ доводовъ, сколько къ теоретическому выясненію этого дѣла. Мы признаемъ существенно необходимымъ точнѣе анализировать самыя понятія: образованіе и воспитаніе, такъ какъ это должно привести къ болѣе правильной оцѣнкѣ различныхъ сторонъ школьнаго дѣла. Само собою разумѣется, что этотъ анализъ только вспомогательное средство, и добытые имъ результаты въ свою очередь должны послужить матеріаломъ для синтеза. Говоря о педагогическомъ дѣлѣ, никакъ нельзя упускать изъ виду, что какъ наставникъ, ведущій преподаваніе и воспитаніе, такъ и питомецъ, воспринимающій ихъ, суть живыя и цѣльныя личности, въ которыхъ множественность психическихъ проявленій всегда стремится къ единству.

Чтобъ и намъ тоже свести къ единству результаты своего анализа, напомнимъ вкратцѣ тѣ выводы, къ какимъ онъ привелъ насъ.

Образованіе и воспитаніе отнюдь не тожественныя понятія. Обученіе, преподаваніе, образованіе имѣютъ въ виду умственныя силы, воспитаніе—убѣжденія и характеръ человѣка. Образованіе даетъ человѣку знанія, навыки, методы умственной работы, пониманіе причинной связи явленій, обобщенія, систему знаній и пр. Воспитаніе имѣетъ въ виду поведеніе человѣка, свойство его отношеній къ другимъ людямъ, опредѣляемое общимъ его міросозерцаніемъ. Руководящимъ началомъ его поведенія служатъ отнюдь не всѣ идеи и обобщенія, ставшія достояніемъ его ума, но только перешедшія въ убѣжденія. Выработка же убѣжденій есть актъ не одной умственной, а всей психической работы, не одного ума, а и чувства, и объектомъ ея служитъ весь сложный запасъ впечатлѣній, какъ органическаго, такъ и внѣшняго происхожденія. Въ убѣжденія человѣка вливается весь его личный опытъ, и воспитаніе, какъ воздѣйствующая дѣятельность одного лица на другое, сводится къ содѣйствію послѣднему въ работѣ самовоспитанія.

Цѣлямъ образовательнымъ можетъ служить все, что̀ можетъ подлежать научной обработкѣ. Подборомъ содержанія учебнаго предмета и методическимъ его изложеніемъ преподаватель можетъ дать пищу уму своихъ учениковъ и вызвать работу ихъ ум-

ственныхъ силъ. Ученики его станутъ свѣдущими и развитыми, будутъ знать и понимать, словомъ, будутъ образованы, но образованіе ихъ можетъ ни къ чему не обязывать ихъ, можетъ остаться безъ всякаго примѣненія къ жизни. Мысль не мертвый капиталъ, она живая сила, но мысль можетъ родить только мысль, а не дѣло. Средствами воспитанія можетъ служить все, что̀ способно стать фактомъ личной жизни человѣка, захватить его всего: его умъ, чувство, волю, вызвать потребность проявить во внѣ свое достояніе: впечатлѣнія жизненныя, впечатлѣнія художественныя, религіозныя внушенія, личныя испытанія, складъ жизни, вліянія природы и т. д. Понятно, однако, что не всѣ этого рода средства ведутъ къ цѣлямъ, какія мы ставимъ воспитанію и самовоспитанію. Только то отвѣчаетъ воспитательнымъ цѣлямъ, что помогаетъ человѣку выработать свою личность, составить себѣ ясное и полное міросозерцаніе, опредѣлить свое положеніе и свое отношеніе къ окружающему обществу, родинѣ, человѣчеству, укрѣпить волю въ слѣдованіи своимъ убѣжденіямъ и т. д. Жизненныя впечатлѣнія часто подрываютъ въ испытавшемъ ихъ человѣкѣ довѣріе къ идеалу, вѣру въ свои силы, заставляютъ «сжигать то, чему поклонялся», или наоборотъ—складывать руки, чтобы плыть по теченію. Кто разъ рѣшился на самовоспитаніе, на пристальное и строгое слѣженіе за собою, тому часто выпадаетъ на долю много мучительнаго: сомнѣнія, борьба съ собою, паденіе, передумываніе за-ново того, что̀ уже было продумано и т. д. Пироговъ разсказалъ намъ объ этомъ въ своихъ «Вопросахъ жизни». Участіе, предоставленіе возможности излить свою душу, совѣтъ искренный, идущій отъ сердца, новыя впечатлѣнія, нерѣдко—молитва, книга,—все это можетъ быть цѣлесообразнымъ въ минуты переживаемаго кризиса. И такъ какъ никто не гарантированъ отъ кризиса и почти никто не можетъ обойтись безъ мучительной стороны роста убѣжденій, то воспитаніе, какъ преднамѣренная работа взрослаго человѣка на помощь самовоспитанію, должно снабдить юношу средствами, которыя должны быть у него всегда подъ рукою во все время, пока складываются его убѣжденія.

Средства эти въ наукѣ, литературѣ и жизни.

Въ выработкѣ убѣжденій наука—вѣрный и надежный по-

собникъ человѣка, но чтобы вѣрно опредѣлить ея роль, оговоримся: научныя знанія не рождаютъ мотивовъ къ дѣйствію; послѣдніе, выражаясь вульгарно, родятся въ сердцѣ, въ убѣжденіяхъ человѣка, иные—въ темпераментѣ и организмѣ. Но разъ явилось желаніе дѣйствовать, человѣкъ образованный имѣетъ много шансовъ передъ необразованнымъ, что его дѣйствія будутъ разумнѣе, цѣлесообразнѣе, плодотворнѣе, чѣмъ поступки второго [1]). Оттого мы вполнѣ присоединяемся къ тѣмъ, кто считаетъ, что образованіе воспитываетъ *посредственно.*

Образованіе усиливаетъ средства человѣка, нужныя ему въ моментъ психической борьбы и при выборѣ рѣшенія, какъ поступить ему не только въ частномъ случаѣ, но и при общей выработкѣ принциповъ для руководства вообще въ своей дѣятельности. Образованіе своею формальною стороною изощритъ его мыслительныя силы, сдѣлаетъ его сужденія болѣе правильными, логичными, а своею матеріальною стороною оно такъ сказать расширяетъ его опытъ, снабдивъ его свѣдѣніями, добытыми другими для общей сокровищницы—науки. Понятно, что нравственное чувство можетъ сказать только: помоги ближнему, будь честенъ, помоги роднѣ, а чѣмъ и какъ помочь, чего требуетъ въ данномъ случаѣ честность, какой службы ждетъ отъ меня родина, объ этомъ надо разсудить, чтобъ вмѣсто помощи не погубить, вмѣсто счастья не причинить горе, вмѣсто пользы не принести вредъ. Чутья совѣсти достаточно, чтобъ толкнуть человѣка въ ту или другую сторону, но впереди у него путь, а по дорогѣ нельзя идти ощупью, если хочешь идти твердо. Рѣчь идетъ объ отношеніяхъ личности не только къ личности, но и къ собирательной единицѣ—обществу. Знаніе законовъ природы вообще и человѣческой въ частности (психологіи), знаніе бытовыхъ, экономическихъ, историческихъ и др. условій общества вполнѣ необходимо при каждомъ столкновеніи личныхъ интересовъ съ общественными, при выработкѣ руководящихъ принциповъ и пр. Образованіе, обогащающее насъ знаніями о вещахъ, въ средѣ которыхъ проявляются наши этическія за-

[1]) Напомнимъ замѣчаніе Ушинскаго, что патріархальной нравственности хватаетъ только для простой несложной жизни крестьянина какого нибудь захолустья.

просы, снабжаетъ насъ лучшими средствами для рѣшенія нравственныхъ вопросовъ.

Эта роль знанія въ практическомъ рѣшеніи нашихъ этическихъ задачъ отчасти опредѣляетъ содержаніе образованія. Образованіе тѣмъ цѣннѣе, чѣмъ жизненнѣе оно даетъ знанія. Но этимъ его содержаніе не исчерпывается. Образованіе само себѣ цѣль, потому что удовлетворяетъ духовной потребности человѣка; оно же служитъ общей основой для профессіональнаго, прикладного образованія. Между этого рода знаніями и нравственностью можно установить развѣ очень отдаленную связь; главное же въ нихъ опредѣляется самостоятельною задачею образованія. Многія знанія природы нужны человѣку на каждомъ шагу, эстетическое образованіе стоитъ само за себя. Спросъ на этого рода знанія опредѣляется не этическими запросами, а другими, имѣющими такое же, какъ они, право на существованіе.

Вліяніе на миросозерцаніе человѣка они пріобрѣтаютъ лишь тогда, когда достигаютъ философской широты обобщенія. Міросозерцаніе должно считаться съ идеей о незыблемости законовъ природы, о подчиненіи ему и человѣка и о томъ, что забвеніе или нарушеніе ихъ никогда не проходитъ безнаказанно. Оно должно считаться съ указаніями на полноту и относительность знанія—съ одной стороны, и съ другой—что благополучіе людей много зависитъ отъ того, насколько они познаютъ законы природы и научатся пользоватся ими на благо. Далѣе, опредѣляя права человѣка, мыслящій человѣкъ признаетъ и права каждой изъ многообразныхъ сторонъ натуры человѣческой: не о хлѣбѣ единомъ живъ будетъ человѣкъ... для человѣческой жизни нужно удовлетвореніе потребностей и эстетическихъ, и любознанія, и любви, и правды....

Этими соображеніями, какъ мы сказали, опредѣляется и разнообразіе состава общеобразовательнаго курса. Въ него должны входить не только точныя значенія и изученіе природы, кромѣ матеріальной стороны образованія столь важныя и для осуществленія формальной его задачи, но и науки гуманныя, дающія знанія о духовной природѣ человѣка, объ общежитіи, исторической жизни общества и проч.

Казалось бы, давно пора перестать говорить о пользѣ образованія для воспитательныхъ задачъ, потому что говорить о ней можно только общеизвѣстныя истины. Но о ней говорятъ всѣ цитированные нами педагоги-писатели, и очевидно, говорятъ потому, что, по ихъ мнѣнію, говорить надобно.

Одновременно съ ними писали, да и теперь пишутъ авторы, согласно съ ними утверждающіе важность и необходимость воспитанія, но думающіе достигнуть его другими средствами, выходя изъ того положенія, что наука дѣлаетъ человѣка ученымъ, но не дѣлаетъ его нравственнымъ.

Другія средства, которыми они думаютъ достигнуть цѣли, это—религія и воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ слова. И замѣчательно, что эпохи, когда въ обществѣ особенно много говорятъ о нравственности, о необходимости воспитанія, почти всегда знаменуются упадкомъ собственно учебнаго дѣла. Ученье тогда какъ-то отодвигается на второй планъ, успѣхами учениковъ въ наукахъ меньше интересуются, въ программахъ находятъ много лишняго, курсы урѣзаются. На первомъ планѣ ставится добрая нравственность и поведеніе.

Понятно, поэтому, почему мыслящіе педагоги не перестаютъ настойчиво и упорно говорить за науку, какъ пособницу нравственности. Мнѣ кажется вполнѣ умѣстнымъ здѣсь напомнить слова В. А. Жуковскаго, вписанныя имъ въ планъ образованія Наслѣдника Цесаревича Александра Николаевича, поданный имъ Государю Николаю Павловичу:

«Его Высочеству нужно быть не ученымъ, а просвѣщеннымъ. Просвѣщеніе должно познакомить его со всѣмъ тѣмъ, что въ его время необходимо для общаго блага и, въ благѣ общемъ, для его собственнаго. Просвѣщеніе въ истинномъ смыслѣ есть многообъемлющее знаніе, соединенное съ нравственностью. Человѣкъ знающій, но не нравственный—будетъ вредить, ибо худо употребитъ извѣстные ему способы дѣйствія. Человѣкъ нравственный, но невѣжда—будетъ вредить, ибо и съ добрыми намѣреніями не будетъ знать способовъ дѣйствія. Просвѣщеніе соединяетъ знаніе съ правилами. Оно необходимо для частнаго человѣка, ибо каждый на своемъ мѣстѣ долженъ знать, что̀ дѣлать и какъ поступать. Оно необходимо для на-

рода, ибо народъ просвѣщенный болѣе привязанъ къ закону, въ которомъ заключается его нравственность, и къ порядку, въ которомъ заключается его благоденствіе и безопасность. Оно необходимо для народоправителя, ибо оно даетъ властвовать благотворно» [1]).

Забвеніе о такомъ союзѣ знанія съ «правилами» приводитъ обыкновенно къ тому, что надежды на доброе нравственное вліяніе возлагаютъ исключительно на религію. Являются писатели, которые, такъ сказать, только терпятъ научное образованіе, были бы не прочь совсѣмъ изгнать науку изъ школы и основать воспитаніе на одной религіи. Одинъ современный авторъ громитъ наше отступничество отъ коренного русскаго начала—православія и видитъ это отступничество въ томъ, что мы изъ подражанія нѣмцамъ учимъ своихъ дѣтей наблюдать, сравнивать, образовать сужденія, и пр., и вообще стремимся обучить ихъ научнымъ пріемамъ искать истину. Учить этому нѣмецкихъ ребятишекъ, по мнѣнію автора, слѣдуетъ, потому что отцы ихъ не знаютъ истины и обречены искать ее. Намъ же это вовсе не нужно, потому что мы истиной обладаемъ: она сохранена нашею православною церковью, и задача русскаго воспитанія сводится къ усвоенію истинъ религіи и укрѣпленію себя въ нихъ.

Но развѣ этимъ соображеніемъ устраняется необходимость образованія для воспитательныхъ цѣлей? Самъ авторъ, конечно, не отрицаетъ, что религія предполагаетъ знаніе вѣроученія, и требуетъ религіознаго образованія, онъ только желалъ бы умалить значеніе гражданскаго образованія. Но признаніемъ хотя бы только религіознаго образованія устанавливается необходимость развитія умственныхъ силъ человѣка, чтобы онъ могъ правильно понять и религіозную истину. Наблюденіе обнаруживаетъ, что общество весьма легко впадаетъ въ ошибки и заблужденія даже и тогда, когда оно хочетъ знать и понимать вѣроученіе. Недавно преосв. Амвросій, Архіепископъ Харьковскій, указалъ на одно такое и весьма круное заблужденіе, «по наружности благовидное, но въ въ сущности искаженное

---

[1]) Сборникъ Императорскаго Русскаго историческаго Общества, т. 30.

понятіе о христіанствѣ, какъ религіи любви» [1]). Въ дѣйствительности, говоритъ онъ, и въ ветхомъ завѣтѣ ученіе о любви было высоко, и судъ Христовъ былъ строже, чѣмъ ветхозавѣтный. Заблужденіе, на которое указываетъ преосв. Амвросій, какъ намъ кажется и какъ онъ свидѣтельствуетъ, распространено весьма широко. Какъ могло это произойти? «Чтобы при научномъ образованіи, говоритъ онъ, не увлекаться ложными мыслями и сохранить цѣлость и чистоту своей вѣры, нужно соблюдать два правила, завѣщанныя намъ святыми отцами церкви: Первое. Нужно понимать божественное откровеніе не такъ, какъ намъ желательно по нашимъ соображеніямъ, а какъ оно само даетъ разумѣть себя, или какъ самъ Богъ, говорящій въ немъ, хочетъ, чтобы мы Его понимали. Второе. Надобно намъ изучать христіанское ученіе не въ начаткахъ только, не урывками, не по частямъ, какъ большею частію дѣлается нашими свѣтскими людьми, а по возможности въ полномъ его объемѣ, какъ требуется при изученіи всякой человѣческой науки, чтобы всѣ части ея взаимно пополняли и поясняли одна другую».

Въ этихъ завѣтахъ отцовъ церкви, о которыхъ намъ напомнилъ преосв. Амвросій, содержатся два дидактическихъ правила, которыя вы встрѣтите—въ иныхъ только выраженіяхъ—въ любомъ учебникѣ педагогики. Читай и вникай въ читаемое и отнюдь не навязывай автору своихъ мыслей. Читай не урывками, а въ связи, въ цѣломъ. Самъ преосв. Амвросій говоритъ: «какъ то требуется при изученіи человѣческой науки». Очевидно, изученіе науки развиваетъ тѣ же умственныя силы человѣка, какія нужны ему для разумнаго пониманія священныхъ книгъ. Образованіе не вредитъ, а помогаетъ религіозному просвѣщенію.

Нерасположеніе къ научному и литературному образованію часто вытекаетъ изъ опасенія, что оно дастъ понятія и мысли, подрывающія вѣру. Въ устахъ недоучекъ часто можно слышать утвержденія въ родѣ того, что наука доказала, что Бога нѣтъ. Но серьезно считаться съ самими недоучками не приходится: они не знаютъ науки, о которой говорятъ. Вопросъ о

---

[1]) Церк. Вѣд. 1896 № 40.

существованіи Бога—вопросъ вѣры, а не науки. Серьезный научный дѣятель можетъ быть глубоко вѣрующимъ, но онъ въ своей строго научной работѣ не будетъ касаться этого вопроса, потому что наука не компетентна въ немъ. Для ея вѣдѣнія есть границы, которыхъ она не можетъ переступать, потому что у нея нѣтъ средствъ для этого.

Иное дѣло факты общественной жизни; и педагогу отнюдь не приходится закрывать глаза на то, что въ ней очень мало христіанскаго: не даромъ церковные проповѣдники постоянно обличаютъ наши нравы, обычаи, взгляды, поведеніе.

И наши писатели отнюдь и не скрывали отъ себя, что самопознаніе, составляющее первый источникъ самовоспитанія, неизбѣжно раскроетъ человѣку разладъ между внушеніями религіи и требованіями дѣйствительной жизни и вызоветъ мучительную работу примиренія ихъ. Они указывали только, что наука представляетъ лучшее средство познать въ жизненныхъ явленіяхъ ихъ подлинный смыслъ и значеніе, чтобы помочь человѣку разобраться въ своихъ сомнѣніяхъ и колебаніяхъ.

Но пойдемъ далѣе. Нельзя требовать отъ гражданина современнаго общества, чтобы онъ руководился одними указаніями религіи. Для него обязательны и сводъ законовъ, незнаніемъ которыхъ онъ отговариваться не можетъ и повиноваться которымъ онъ обязанъ не только за страхъ, но и за совѣсть. Онъ не только сынъ своей церкви, но и гражданинъ своего государства, членъ общества и сынъ своего отца, которому тоже обязанъ послушаніемъ. Обязанности, налагаемыя на него церковью, государствомъ, обществомъ и семьею, часто могутъ сталкиваться между собою и съ личными потребностями и склонностями, и образованіе, не навязывая ему ничего, только помогаетъ ему понять свои обязанности и установить между ними гармонію. Наука говоритъ ему о государственныхъ и общественныхъ правахъ, о ихъ происхожденіи, развитіи, формахъ, въ какихъ они осуществляются, говоритъ о человѣкѣ и его потребностяхъ, говоритъ о томъ, какъ складываются общественный бытъ, какъ развивались наука и литература и пр. Не забудемъ, что и въ законѣ выражается современный составленію его взглядъ

науки, потому что къ разработкѣ его обыкновенно привлекаются мужи государственнаго опыта и люди науки.

Воспитаніе должно быть гражданскимъ, а потому не можетъ опираться на одну религію. Тамъ, гдѣ воспитаніе обходится безъ образованія, религіозный человѣкъ въ случаяхъ столкновенія религіи съ жизнью предоставляется урокамъ житейской мудрости, которая можетъ иногда сильно искушать его. Если онъ обратится къ служителю церкви, то и отъ него онъ нерѣдко услышитъ ссылки на тотъ же законъ, исторію, жизненныя условія и т. д. Съ другой стороны, слыша научныя истины, онъ часто слышитъ въ нихъ житейское выраженіе того, что̀ онъ знаетъ изъ священныхъ книгъ. Наука говоритъ: преступленія увеличиваются при нуждѣ, голодѣ, лишеніяхъ. Если хотите, чтобъ люди были нравственнѣе, обезпечьте имъ трудъ и заработокъ, а слѣдовательно и увѣренность за завтрашній день. Это выводъ статистики. Его поддерживаетъ физіологія, говорящая объ истощеніи организма голодомъ, сопутствующемъ ему ослабленіи нервной системы и объ утратѣ человѣкомъ при такихъ условіяхъ прежде всего нравственнаго чувства. И эти идеи легко могутъ показаться религіозному человѣку житейскимъ комментаріемъ къ словамъ апостола: не угашайте духа. Угашеніе духа возможно и чревоугодіемъ, похотью, роскошью, и обратно—голодомъ и нищетою. Забота о томъ, чтобъ люди были сыты, есть забота вполнѣ христіанская. Никто же плоть свою возненавидитъ, но питаетъ и грѣетъ ее. Образованіе необходимо гражданину и не вноситъ разлада между религіей и жизнью, а помогаетъ примиренію ихъ, примѣненію религіозной этики къ жизни, указывая для нея пути и средства, которыя создались позже вѣроученія.

«Въ наше время,—говорилъ Лавровскій,—можетъ показаться странною мысль о нравственности безъ правильно установленнаго и, по возможности, полнаго образованія, потому что истинное образованіе есть основаніе истинной нравственности; пока не приведены въ надлежащую ясность по крайней мѣрѣ важнѣйшія отношенія воспитанника къ окружающему міру и къ Творцу міра, важнѣйшіе интересы и вопросы его жизни, а вмѣстѣ и его назначеніе, до тѣхъ поръ не можетъ быть ни од-

ного, въ строгомъ смыслѣ, нравственнаго рѣшенія, потому что послѣднее предполагаетъ сознательное и свободное опредѣленіе себя къ дѣйствію, независимое отъ преданія, привычки и авторитета». (Лавровскій. О педаг. значеніи сочиненій Екатерины II 58).

XIV.

При всемъ желаніи школы ограничить свою задачу сообщеніемъ образованія, даже и въ томъ случаѣ, когда она въ образованіе включаетъ то, что мы считаемъ воспитывающею стороною образованія, въ дѣйствительности ей никакъ не удается уйти отъ прямого воспитательнаго вліянія на своихъ питомцевъ.

Прямое воспитывающее вліяніе мы приписываемъ жизни, ея урокамъ и внушеніямъ, ея впечатлѣніемъ, ея требованіямъ.

Въ младенческіе годы и въ весь дошкольный періодъ человѣкъ воспитывается почти исключительно семьею, жизнью семьи. Здѣсь получаютъ свою первую пищу его склонности, здѣсь зарождаются его симпатіи, потребности, интересы, здѣсь обозначается его характеръ. Многое берется подражаніемъ и обращается въ привычку, тѣмъ болѣе прочную, чѣмъ раньше она начала складываться. Но жизнь семьи, ея нравы, влеченія, идеалы, привязанности, занятія, развлеченія, весь складъ ея въ свою очередь являются отраженіемъ жизни всего общества.

Какъ бы замкнуто ни жила семья, члены ея рѣдко бываютъ въ силахъ устранить внѣшнія на нее воздѣйствія. Въ семью приносятся и здѣсь переживаются общественные успѣхи и неудачи отца-кормильца, впечатлѣнія, получаемыя отъ сношеній съ людьми, волненія, вызываемыя народными бѣдствіями, крупными историческими событіями и проч. Здѣсь отецъ или мать срываютъ свое сердце, которое тамъ, внѣ дома, приходилось сдерживать; здѣсь разыгрываются драмы разоренія и обогащенія, интригъ и обмановъ и проч. Семья никакъ не можетъ оградиться отъ жизни, и воспоминанія лицъ, пережившихъ въ

молодые годы вторженіе непріятеля, голодовку, всегда содержатъ разсказъ о глубокихъ слѣдахъ, оставленныхъ въ нихъ пережитыми впечатлѣніями. Но и помимо такихъ крупныхъ событій, обыденная жизнь неизбѣжно отражается на складѣ семейной жизни. Живетъ въ общественной жизни доброжелательство, взаимное довѣріе, совмѣстный трудъ — и семьи живутъ дружно, сердечно, сглаживая шереховатости отношеній взаимною уступчивостью, любя дѣтей. Складывается общественная жизнь не по человѣчески, а по звѣриному, по принципу борьбы за существованіе, съ преслѣдованіемъ личныхъ интересовъ, причемъ всѣ кругомъ кажутся опасными соперниками, которыхъ надо остерегаться и дѣлать безвредными, и въ семьяхъ начинаютъ грызться, вмѣсто любви слышатся отстаиваніе своихъ правъ, вмѣсто ласки и помощи—ссоры и брань. Общественная распущенность всегда забирается и въ семьи, пониженіе интересовъ отражается въ семейномъ быту. Вмѣсто литературныхъ, эстетическихъ, общественныхъ разговоровъ слышатся рѣчи о картахъ, домашнемъ хозяйствѣ, продѣлкахъ прислуги, наживѣ, костюмахъ и проч.

Конечно, нельзя сказать, чтобы вліяніе общественной жизни на семейную было безусловно, чтобы семейные интересы и отношенія складывались во всѣхъ семьяхъ такъ же, какъ они сложились въ данное время въ общественной жизни. Естественно, что мужъ и жена, образовавшіе семейный союзъ, стремятся осуществить въ своей совмѣстной жизни то, что отвѣчаетъ ихъ взглядамъ, потребностямъ и вкусамъ, устроить собственную семью по своему индивидуальному идеалу общежитія вообще. Они успѣваютъ въ этомъ больше или меньше, смотря по характерамъ, убѣжденіямъ, образованности и пр. Но ни одна семья не можетъ уберечься отъ вторженій въ нее общественной жизни. Послѣдняя или помогаетъ имъ устроить жизнь по своему, или вноситъ совсѣмъ нежелательныя помѣхи семейному благополучію. Обезпеченность труда, здоровье, насколько оно зависитъ отъ гигіеничности жилища, доступность разумныхъ развлеченій, общественныя бѣдствія—голодъ, война, смуты,—правосудіе, полицейская благоустроенность, многое другое, все это такія вещи, отъ вліянія которыхъ никто не обезпеченъ. Ихъ переживаютъ,

но не вездѣ одинаково. Если есть семьи, на которыхъ общественные нравы и жизнь оказываютъ можно сказать подавляющее вліяніе, то есть и такія, которыя охраняютъ свою «святая святыхъ» отъ всякаго рода бурныхъ волнъ житейскаго моря. Въ этихъ семьяхъ живутъ любовь и согласіе, когда кругомъ грызутся; въ нихъ вѣрятъ въ добро и правду, когда кругомъ все изолгалось; здѣсь служатъ Богу, а не мамонѣ, здѣсь повторяютъ давно забытыя слова о совѣсти, общественномъ благѣ, взаимной поддержкѣ, добросовѣстности. Въ этихъ семьяхъ дѣти—радость, Божье благословеніе, тогда какъ въ другихъ они—лишніе рты, обуза, помѣха устроиться, ими тяготятся, и дѣти живутъ въ загонѣ и пренебреженіи.

Семейная жизнь для ребенка то же, что для насъ общественная. Душа его питается впечатлѣніями, получаемыми въ семьѣ. Здѣсь ребенокъ научается одно любить, другое — ненавидѣть, здѣсь привыкаетъ къ труду или праздности, получаетъ первыя религіозныя внушенія, эстетическіе вкусы, здѣсь первоначально сосредоточиваются всѣ его интересы, привязанности и авторитеты. Вслѣдствіе того вліянія, какое оказываетъ на семейную жизнь жизнь общественная, дѣти рано начинаютъ складываться въ дѣтей своего времени, дѣтей извѣстной эпохи. Дѣти двухъ поколѣній, отстоящихъ одно отъ другого на какой-нибудь десятокъ лѣтъ, чаще всего выносятъ изъ своего дѣтства далеко не одинаковыя впечатлѣнія и вліянія.

Эти измѣненія касаются главнымъ образомъ условій и средствъ воспитанія; измѣненіе цѣлей совершается гораздо медленнѣе, потому что содержаніе ихъ болѣе элементарно и вслѣдствіе того болѣе устойчиво. Семья заботится сдѣлать дѣтей правдивыми, аккуратными, трудолюбивыми, послушными, вѣжливыми и пр. Цѣли усложняются позже, съ возрастомъ дѣтей; точно также позже приходится считаться съ измѣнившимися условіями жизни; но тогда мѣняются и самыя условія воспитанія ихъ. Въ годы же ранняго дѣтства семья воспитываетъ нераздѣльно и несетъ на себѣ отвѣтственность въ той мѣрѣ, конечно, въ какой вообще возможна отвѣтственность за воспитаніе другихъ.

Но съ поступленіемъ дѣтей въ школу положеніе осложняется. Интересы ихъ раздваиваются между школою и семьею.

И оттуда и отсюда они получаютъ внушенія. Кромѣ того и сама жизнь ихъ становится сложнѣе: образуются новыя связи, товарищи, учителя; являются очень опредѣленныя обязанности, серьезная отвѣтственность, новые интересы: учебныя, корпоративныя и пр.

Въ старинныхъ интернатахъ дѣти школьнаго возраста совсѣмъ порывали съ семьею. Покинувъ ее въ возрастѣ 9—10 лѣтъ, они возвращались въ нее 18-лѣтними молодыми людьми. Такой порядокъ вещей признанъ ненормальнымъ. Интернаты теперь менѣе строги, дѣтей отпускаютъ на праздники и каникулы. Отчужденіе отъ семьи, этой естественной воспитательницы дѣтей, считается вреднымъ.

Но, говорятъ, въ послѣднее время обстоятельства сложились такъ, что отчужденіе явилось само-собой, въ иной только формѣ, хотя создавать его вовсе и не имѣлось въ виду, и явилось даже въ учебныхъ заведеніяхъ для приходящихъ. Въ интернатѣ оно зло, но неизбѣжное для тѣхъ родителей, которые не имѣютъ возможности держать дѣтей при себѣ и вынуждены для помѣщенія ихъ въ школу отвозить ихъ въ другой городъ. Въ экстернатѣ это зло, съ которымъ слѣдуетъ бороться.

Говорятъ, школа совсѣмъ заполонила дѣтей и лишаетъ ихъ возможности жить съ семьею, пользоваться ея вліяніемъ. Родители обратились въ квартиродержателей, которые даютъ ребенку ночлегъ, чай, обѣдъ, вечеромъ—комнату и лампу; конечно, они обязаны одѣть его, купить книги, тетради и пр. Семья боится помѣшать ему готовить уроки, боится не дать отдохнуть, когда онъ усталъ, и пр.

Такія явленія отнюдь не повсемѣстны, но въ семьяхъ, гдѣ особенно ревностно относятся къ классныхъ успѣхамъ дѣтей, они выражаются въ довольно рѣзкихъ чертахъ. Чтобы дѣти могли готовить уроки безъ помѣхи, имъ надо дать комнату или отвести уголъ, и, пока они занимаются, не ходить туда, чтобъ не мѣшать имъ. Ихъ надо накормить особо, не дожидая, когда соберется вся семья и сядетъ за столъ, иначе имъ не хватитъ времени на уроки. Матери нечего и думать о томъ, чтобъ дочь помогла ей, пошила на младшихъ дѣтей, потому что ей некогда. Дочь не поиграетъ съ сестренками, потому что, придя изъ гим-

назіи, чувствуетъ себя усталой, хочетъ отдохнуть и братишки или сестренки только докучаютъ ей. Вражды нѣтъ, но есть отчужденіе, свои заботы и интересы, своя жизнь, отдѣльная отъ семьи. Это признаютъ и отецъ съ матерью. А тамъ являются свои знакомства, своя компанія для посѣщенія театра или публичныхъ лекцій, являются секреты и тайны и отчужденіе становится все глубже.

Если правда, что школа заполонила дѣтей, то она утратила право говорить семьѣ: я учу, а вы воспитывайте. Воспитывать въ такихъ условіяхъ нельзя. Воспитывать не значитъ давать сыну головомойку, когда изъ гимназіи напишутъ, что онъ кутилъ въ дурной компаніи или нагрубилъ директору. Тогда уже поздно. Семейное воспитаніе всего сильнѣе тою своею стороною, которую всего вѣрнѣе сравнить съ гигіеной; оно предупреждаетъ, отвлекаетъ отъ дурного, давая здоровую пищу человѣческимъ потребностямъ. Совмѣстная жизнь, общія заботы, непринужденныя бесѣды за чайнымъ столомъ, хлопоты предъ наступленіемъ праздниковъ, масса маленькихъ услугъ, а главное чувство крѣпкой связи всѣхъ между собою создаютъ въ нормальной семьѣ ту атмосферу, которая незамѣтно, никого не насилуя, но постоянно воспитываетъ въ извѣстномъ духѣ. Семья тѣмъ и сильна, что это союзъ, и отсюда проистекаетъ ея громадное воспитательное значеніе. Сложатся въ ней у каждаго свои интересы, является и рознь въ самой жизни. Мѣста для вліянія зрѣлыхъ членовъ семьи на растущее поколѣніе остается меньше. Понятно, что когда ученіе обрекаетъ молодое поколѣніе на отчужденіе отъ семьи на 5—6 лѣтъ, то положеніе становится опаснымъ. Это годы, когда юноша складывается, опредѣляется, и не даромъ писатели, рисовавшіе рознь отцовъ и дѣтей, обыкновенно изображаютъ дѣтей возвращающихся въ семью послѣ долгихъ годовъ ученья вдали отъ нея. Родители, чувствуя, что съ каждымъ годомъ ученья дѣтей изъ подъ ногъ ихъ ускользаетъ почва для вліянія на младшихъ членовъ семьи, естественно обращаются къ школѣ, съ мыслью, что, заполонивъ себѣ ихъ дѣтей, она замѣнитъ родительское воспитаніе своими о нихъ попеченіями.

Такое «заполоненіе» дѣтей школою есть явленіе ненормаль-

ное и можетъ быть устранено. И теперь есть, навѣрное, не мало учебныхъ заведеній, ведущихъ свои дѣла такъ, что у учащихся есть досугъ и возможность жить съ семьею за-одно. Но и при нормальномъ порядкѣ вещей есть основанія, вытекающія изъ самаго существа дѣла,—ждать отъ школы помощи себѣ въ воспитаніи молодежи.

Въ школѣ дѣти проводятъ продожительный періодъ жизни, періодъ, когда они формируются, переживаютъ разные кризисы, получаютъ образованіе, опредѣляютъ свои жизненныя дороги. Въ школѣ спеціалисты, обширныя (сравнительно съ семьею) средства, возможность коллегіальнаго рѣшенія вопросовъ, опытность и проч. Семья часто подавлена заботами повседневной жизни, школа—предполагается нѣсколько идеальна, потому что ведетъ къ свѣту, къ просвѣщенію. Семья, а съ нею и все общество вправѣ ждать, что школа научитъ своихъ питомцевъ лучшей жизни внушитъ имъ болѣе возвышенные интересы.

Эта помощь семьѣ и, надо прибавить, всему обществу, оказывается правильною постановкою учебнаго дѣла, когда она не одностороння и преслѣдуетъ цѣли не только образовательныя, но и воспитательныя.

Но независимо отъ того, что обученіе въ школѣ должно внести въ сознаніе молодежи своимъ содержаніемъ, родители ждутъ отъ нея и иного вліянія. Они не безъ основанія считаютъ ее школою жизни и обученіе въ классѣ съ товарищами предпочитаютъ домашнимъ занятіямъ въ одиночку съ особыми учителями. Собственно въ учебномъ отношеніи эти послѣднія занятія могутъ имѣть большія преимущества передъ первыми. Учителей вы выбираете сами, занятія индивидуализируются, на нихъ меньше тратится времени и пр. Но школу, работу въ классѣ, всѣ предпочитаютъ работѣ одиночной, и очевидно, въ глазахъ общества то, что даетъ школа, имѣетъ большую цѣну. Общая работа возбуждаетъ соревнованіе, обмѣнъ мыслей, хожденіе въ школу налагаетъ обязанности, пріучаетъ къ аккуратности, разсчету времени, исполнительности, пріучаетъ жить въ обществѣ, съ товарищами, выводитъ изъ привилегированнаго, исключительнаго положенія, при которомъ такъ легко вырости требовательнымъ себялюбцемъ, и ставитъ рядовымъ, живущимъ подъ

одинаковымъ режимомъ съ прочими товарищами. Школа, наконецъ, дисциплинируетъ. Школа—это, дѣйствительно, школа жизни и даетъ массу хорошихъ привычекъ, весьма цѣнныхъ въ общежитіи. Это фундаментъ, не идейный, а реальный подъ міросозерцаніе, и безъ него послѣднее есть продуктъ мыслителя, а не дорогое качество живого общественнаго дѣятеля. Начать надо во всякомъ случаѣ съ этого.

И школа даетъ это, но не удовлетворяетъ тѣхъ, кто думаетъ, что къ школѣ, въ виду ея просвѣтительнаго значенія, должно быть требовательнымъ. Дѣло въ томъ, что всѣ эти добродѣтели въ школьной практикѣ пріобрѣтаютъ специфически-школьный характеръ. Уваженіе къ старшимъ, въ которомъ должно воспитывать юношество, облекается въ формы, очень далекія отъ принятыхъ въ общежитіи, и въ результатѣ часто вызываетъ школьныя проявленія, выражающія полное неуваженіе учащихся въ своимъ наставникамъ. Исполненіе учебныхъ обязанностей тоже вырождается въ своеобразныя школьныя дурачества. Образуется крайне нежелательная двойственность: общая нравственность и рядомъ съ нею другая, школьная нравственность, которая часто рѣзко противорѣчитъ первой, потому что разрѣшаетъ ложь, обманъ, грубость, жестокость и пр. Многое въ этихъ отношеніяхъ учащихся къ наставникамъ традиціоннаго, живущаго потому, что такъ повелось съ издавняго времени; въ другомъ мы сами виноваты, но во всякомъ случаѣ это зло можетъ быть устранено (особенно въ вновь учреждаемыхъ школахъ) или смягчено. Надо только внимательнѣе отнестись, серьезно передумать то, что опытными людьми писалось о воспитывающемъ значеніи балловъ, наказаній, экзаменовъ, ценза наставниковъ, закравшемся въ шкому формализмѣ и многомъ другомъ. Надо твердо помнить, что школа какъ бы не открещивалась отъ воспитанія, невольно, но непремѣнно воспитываетъ, и эта сторона дѣла заслуживаетъ полнаго вниманія тѣхъ, кому воспитаніе дорого.

Фактъ какъ бы то ни было таковъ, что семья и общество ждутъ отъ школы, что въ ней молодежь не только получитъ образованіе, что она не только выведетъ его на дорогу къ самовоспитанію и намѣтитъ ей, какъ задачу, твердыя убѣжденія

и цѣльное нравственное міросозерцаніе, но что молодежь пройдетъ въ ней и элементарую школу общественной жизни. Не правы тѣ родители, которые считаютъ свои обязанности исполненными, разъ юноша пристроенъ въ школу, но тѣ, кто смотритъ на школу, какъ на пособницу семьѣ въ воспитаніи дѣтей, имѣетъ на то полное основаніе.

Но воспитаніе въ основѣ своей есть самовоспитаніе, потому оно непремѣнно индивидуально, и это обстоятельство всегда выставляется на видъ тѣми, кто хочетъ оградить школу отъ требованія воспитывать своихъ питомцевъ.

Выскажемся по этому поводу.

XV.

Нельзя не согласиться, что индивидуальное воспитаніе—дѣло трудное, и въ полномъ своемъ объемѣ—немыслимое. Совершенно правильно писатели указывали, что это прежде всего самовоспитаніе, т.-е. дѣло въ высшей степени индивидуальное, внутреннее, душевное. Несмотря на то, что вѣка наука и литература наблюдали и изучали душу человѣческую, мы знаемъ ея движенія только въ самыхъ общихъ чертахъ. Пока рѣчь идетъ о человѣкѣ вообще, о типахъ и характерахъ, мы бойко чертимъ ихъ схемы, представляемъ себѣ зарожденіе въ нихъ тѣхъ или иныхъ сторонъ, разбираемся во вліяніяхъ, которыя личность испытала на себѣ и пр., но всѣхъ этихъ знаній оказывается совершенно недостаточно, когда сталкиваешься съ живою личностью, индивидуумомъ. Что творится у него въ душѣ, когда онъ говоритъ съ вами или переживаетъ какое-нибудь событіе, вы никогда не можете представить себѣ съ увѣренностью, что не ошибаетесь. Масса пережитыхъ раньше впечатлѣній, скрытая отъ посторонняго наблюдателя, внутренняя психическая работа, часто неясная и для самого субъекта, могутъ выразиться такъ, какъ вы и не ожидали. Кажется, онъ согласился съ вашими доводами, но оставьте его съ самимъ собою, и, Богъ знаетъ, къ

какому рѣшенію онъ придетъ. Можно убѣждать человѣка, но невсегда можно увѣренно сказать: я убѣдилъ. Представьте себѣ воспитателя, обладающаго полнымъ даромъ провидѣнія, передъ Павлушей Чичиковымъ, и желающаго передѣлать его въ честнаго трудолюбиваго работника, и вы почувствуете, что нѣтъ никакихъ гарантій ожидать успѣшнаго осуществленія его задачи. Для воспитанія не все возможно. Мы часто говоримъ: натуры не переломишь. Можетъ быть, пройдутъ вѣка, и передѣлать человѣка изъ одного темперамента въ другой будетъ вовсе не трудной задачей, но въ настоящее время мы не въ такой мѣрѣ знаемъ душу, чтобъ владѣть и управлять ею.

И не потому мы ее не знаемъ, что практика не хочетъ знать науки, теоріи, а потому, что такой теоріи, которая удовлетворяла бы научнымъ требованіямъ, нѣтъ. Есть только приближенія къ ней. Само собой разумѣется, что послѣдняя не можетъ быть выработана одною педагогикою, если разумѣть именно теорію, а не простую коллекцію эмпирическихъ указаній и совѣтовъ. Она можетъ быть разработана лишь совокупными усиліями физіологіи, психологіи, этики, философіи, а эти области знаній едва ли могутъ въ настоящее время дать что либо цѣльное и законченное, пригодное для указанной цѣли.

Но жизнь не ждетъ, пока этика сложится въ систему и теорія педагогики выработается. Родители вездѣ и всюду воспитываютъ дѣтей, даже не слыша ничего о какихъ либо теоріяхъ. Теорія—дѣло науки, а воспитаніе создается самою жизнью изъ естественнаго желанія родителей выростить своихъ дѣтей хорошими людьми, за которыхъ имъ не пришлось бы краснѣть. Они учатъ ихъ тѣмъ правиламъ, которыхъ сами держатся въ жизни, средства воспитанія тѣ же, какія они видятъ въ той же жизни. Становится жизнь мягче, гуманнѣе, и родители учатъ дѣтей гуманности и средства употребляютъ тоже гуманныя. Становится жизнь груба и сурова, и наставленія родительскія дышатъ большею черствостью и средства воспитанія становятся жестче. Но во всякомъ случаѣ у родителей всегда есть свой кодексъ морали, который они стараются преподать дѣтямъ.

Также и школа.

Отнѣкиваясь на словахъ отъ воспитанія, она на практикѣ.

какъ мы уже указывали, борется съ ложью, воровствомъ, развратомъ, и притомъ не общими мѣрами, а прилагаемыми къ отдѣльнымъ личностямъ. Она садитъ въ карцеръ, оставляетъ въ гимназіи и проч. Правда, она не очень озабочена «психологіей преступника» и наказываетъ больше для примѣра, чтобы всѣ видѣли, что извѣстные проступки недозволительны, не могутъ проходить безнаказанными, словомъ, пользуется единичными случаями, чтобъ произвести впечатлѣніе на массу. Но наказуемому въ свою очередь нѣтъ дѣла до того, что онъ въ данномъ случаѣ служитъ средствомъ воспитанія другихъ, является поучительнымъ дурнымъ примѣромъ; наказаніе ложится на него и его худо ли, хорошо ли—воспитываетъ. Да и рѣдкая школа выстаиваетъ на своей принципіальной точкѣ зрѣнія—воспитывать только массу. Она говоритъ, увѣщеваетъ, обращается къ совѣсти, будитъ стыдъ у провинившагося, словомъ, вступаетъ на путь индивидуальнаго воспитанія.

Понятно, что для школьнаго дѣятеля индивидуальное воспитаніе еще труднѣе, чѣмъ для отца и матери, и не только потому, что на рукахъ его масса, а не небольшая группа, но и потому, что между нимъ и его питомцами нѣтъ кровныхъ связей. Отецъ можетъ многаго не понимать въ своемъ ребенкѣ, но за то другое ему родственно, близко и понятно, потому что напоминаетъ ему либо свое дѣтство, либо дѣтскія проявленія его братьевъ или сестеръ. Для воспитателей темной и неясной остается гораздо большая область души его питомца, чѣмъ для родителей. Оттого для нихъ такъ часто оказываются сюрпризы въ проявленіяхъ ихъ питомцевъ; оттого такъ часто успѣшно шедшее перевоспитаніе юноши неожиданно разрѣшается возвратомъ къ старому.

Для насъ вполнѣ понятно, почему лица, занимающіяся преподаваніемъ, говорятъ, что школа должна совсѣмъ отказаться отъ такого воспитанія. Они привыкли къ дѣлу, которое въ значительной мѣрѣ въ ихъ рукахъ, и не видя возможности обратить воспитаніе въ такое же програмное дѣло, какъ обученіе, они совсѣмъ отрицаютъ его. Но они не вполнѣ правы. Програмнаго воспитанія не можетъ быть, но принимая мѣры, разсчитанныя на массу, слѣдуетъ считаться съ индивидуальностями. Права ея должно признать, нивелировать всѣхъ подъ

одну мѣрку не слѣдуетъ, при проявленіяхъ отдѣльныхъ лицъ надо помнить, что у каждаго можетъ быть и должна быть своя физіономія и стирать всѣ различія не къ чему и несправедливо. Задачи индивидуальнаго воспитанія въ школѣ съуживаются, но не вовсе упраздняются.

И практика школьнаго дѣла свидѣтельствуетъ, что принципъ исключительно массоваго воспитанія въ дѣйствительности не выдерживается въ строгой чистотѣ. Можно признать, что педагоги все болѣе сознаютъ неудовлетворительность одного надзора за поведеніемъ и взысканій за нарушеніе школьнаго благочинія. Опытъ давно уже показалъ, что этимъ путемъ нерѣдко вырабатывается лицемѣріе, чистенькая внѣшность, за которою нерѣдко скрывается пошленькая душонка. Всегда было стремленіе взысканія индивидуализировать въ той мѣрѣ, въ какой это доступно разумѣнію воспитателя. Прежде бралось во вниманіе исключительно поведеніе воспитанника: кто велъ себя хорошо, тотъ, сдѣлавъ проступокъ, часто оставался безъ наказанія; кто попадался чаще, тому ничто не прощалось, и наказанія шли прогрессивно. Потомъ стали соображаться съ характеромъ, задаваться вопросомъ, чѣмъ на кого можно подѣйствовать.

Въ ряду наказаній все большее мѣсто отводится словеснымъ внушеніямъ, а послѣднія открываютъ широкій просторъ индивидуализаціи. Съ другой стороны, и въ положительныхъ мѣрахъ видно стремленіе дать исходъ личнымъ склонностямъ: заводится обученіе музыкѣ, рисованію красками, уходу за растеніями и проч. Словомъ, наблюденіе обнаруживаетъ, что разумная школа въ мѣру силъ своихъ индивидуализируетъ воспитаніе, дѣлаетъ что̀ можетъ, хотя хорошо понимаетъ, что индивидуальное воспитаніе во всей полнотѣ для нея не осуществимо и отъ общихъ воспитатальныхъ мѣръ ей никогда не придется отступиться.

Если читатель припомнитъ, какую цѣль ставили воспитанію цитированные авторы, то онъ можетъ сдѣлать выводъ, что они исключительно имѣли въ виду служеніе обществу, что̀ предполагаетъ извѣстнаго рода дисциплину, подчиненіе своего я— высшей единицѣ.

Мы уже указывали, что въ такой постановкѣ цѣли воспи-

танія есть нѣкоторая односторонность и причины, почему эта сторона дѣла у многихъ авторовъ выдвинулась впередъ, вполнѣ понятны. Большинство статей цитированныхъ нами раньше написаны въ такую историческую эпоху, когда надо было особенно настаивать на подготовленіи молодежи къ общественной жизни, болѣе широкой, чѣмъ какая была доступна предшествовавшимъ поколѣніямъ. Тѣ же авторы и нѣкоторые ихъ современники въ другихъ статьяхъ упоминали и о правахъ людей на личную жизнь, и о необходимости въ самой общественной жизни найти равновѣсіе между интересами личности и правами на нее общества; равно указывалось и то, что личность также имѣетъ свои права на выгоды общественной жизни. Цѣли воспитанія должны удовлетворять и общественнымъ нуждамъ, и правамъ человѣка на личную жизнь. Но и независимо отъ правъ воспитуемой личности на свою личную жизнь, какъ вспомнитъ читатель, наши авторы, ставя цѣлью воспитанія—общественное служеніе, съ достаточною опредѣленностью высказывались, что къ этой цѣли каждаго слѣдуетъ вести его путемъ, т.-е. не отрицали индивидуализаціи, а ставили ей гораздо болѣе широкія рамки, чѣмъ въ какихъ она осуществляется въ дѣйствительности.

Надо думать, что, развиваясь и улучшаясь въ другихъ отношеніяхъ, школа будетъ раздвигать и индивидуализацію воспитанія, будетъ поощрять въ одномъ то, что̀ сдерживаетъ въ другомъ, но въ ней все же будетъ оставаться нѣчто для всѣхъ равно обязательное, и она никогда не перестанетъ быть школою жизни, по преимуществу—общественной жизни.

Складъ жизни въ школѣ отнюдь не безразличенъ въ воспитательномъ отношеніи, потому что и здѣсь, какъ въ семьѣ, эта жизнь составляетъ атмосферу, которою дышетъ учащаяся молодежь. Въ дѣйствіяхъ окружающихъ она видитъ практическіе примѣры, какъ осуществляется все то хорошее, что̀ она слышитъ на урокахъ, насколько жизненны поученія религіи, исторіи, литературы. Отъ наставниковъ она получаетъ впечатлѣнія, которыя волнуютъ ее въ томъ или иномъ направленіи, возбуждаютъ ея самолюбіе, ненависть, уваженіе и т. д.

Школа поэтому вполнѣ отвѣтственна за ту жизнь, какая

складывается въ ея стѣнахъ. Пусть за стѣнами ея кишатъ низменные интересы, себялюбіе, алчность, у себя она должна не угашать духа. Пусть тамъ господствуетъ произволъ, грубость, насиліе,—въ ней должно быть дружелюбіе, заботливость, участіе. Пусть тамъ будетъ неправда—въ ней должна быть справедливость. Разница людскихъ отношеній, интересовъ, задачъ, словомъ, разница жизни тутъ и тамъ произведетъ впечатлѣніе, вызоветъ сравненіе, расшевелитъ мысль, и учитель, говорящій о разумной жизни, будетъ понятъ учениками; они поймутъ, что такая жизнь, за какую стоитъ школа,—лучше той, что идетъ за ея стѣнами.

Среди учениковъ найдутся такіе, на которыхъ школа можетъ опереться. Это ученики изъ тѣхъ семей, гдѣ жизнь идетъ уже разумно, гдѣ попытка школы пойти на встрѣчу имъ и не разрушать, а поддерживать то, чему она учитъ, найдетъ сочувствіе. Такія семьи есть уже.

Мы приводили мнѣніе, что воспитаніе должно быть въ рукахъ учителя и тогда же отмѣтили, что преподаваніе легко можетъ свестись исключительно къ образовательнымъ задачамъ. Но само собою разумѣется, что учитель можетъ не только образовывать, но и воспитывать. Онъ является воспитателемъ каждый разъ, когда вноситъ въ преподаваніе субъективный элементъ, отъ объясненія причинной связи жизненныхъ явленій переходитъ къ оцѣнкѣ ихъ съ этической точки зрѣнія, возбуждаетъ въ ученикахъ сочувствіе несчастью, страданію, негодованіе къ жестокости, несправедливости, умиленіе передъ подвигомъ и т. п.

Еслибъ слово учителя сѣялось на новь, то это было бы прекрасно, но вѣдь сѣять-то его приходится на почву, гдѣ много другого дало уже свои ростки. Семейныя вліянія, религія, плоды прочитаннаго, товарищи, жизненный опытъ, все это сѣяло въ душу ребенка впечатлѣнія, онъ воспринималъ ихъ и какъ могъ переваривалъ ихъ. Въ то время какъ вы полегоньку пытаетесь насадить ему свое, у него есть уже нѣчто свое, можетъ быть очень несходное и далекое вашему. Пользуясь случаемъ, подобравъ заранѣе факты, учитель говоритъ о томъ, что въ природѣ идетъ борьба за существованіе, что она есть и въ людскомъ обществѣ, потому что, какъ онъ думаетъ, скры-

вать этого нечего и надо быть готовымъ къ ней. Но ученикъ знаетъ, что живется людямъ плохо и дома онъ слышалъ, что «Богъ правду видитъ, да не скоро скажетъ», иначе говоря: терпи, терпи отъ людей и вѣрь въ правду Божью. Это реченіе пришлось ему по душѣ: у него любящее сердце и мысли его направлены отнюдь не на борьбу, а на утѣшеніе скорбящихъ и обездоленныхъ, на ласку и любовь. Научная идея падаетъ на индивидуальную почву и цѣнится не только съ логичной, но и съ субъективной точки зрѣнія. Тамъ наука, теорія; здѣсь живая личность, опытъ конкретный.

И это обстоятельство очень важно. Слишкомъ общіе выводы нерѣдко не въ ладахъ съ единичными фактами. Еслибъ рѣчь шла объ объективномъ воспріятіи научныхъ идей, дѣло бы очень упростилось. Это былъ бы урокъ, который надо усвоить и отвѣтить учителю Но если мы хотимъ, чтобъ школа воспитывала, то нельзя ограничиться сообщеніемъ идеи и не интересоваться тѣмъ, какое она производитъ впечатлѣніе и оставить ученика совсѣмъ безпомощнымъ.

Потому что тутъ теоріи, а рядомъ съ ними идетъ жизнь, проявляются живыя личности, и у каждой изъ нихъ есть нѣчто свое, субъективное. И не бѣда, что оно есть; безъ этого человѣкъ былъ бы неполонъ, былъ бы книжникъ, а не живой человѣкъ. Субъективны дѣти, субъективны и учителя.

То теоріи, а тутъ жизнь. Тутъ люди ссорятся, тутъ обижаются другъ на друга и на учителей. Тутъ оказываются иной разъ весьма крупныя несправедливости, слышатся жесткія слова, грубыя дѣйствія. Тутъ страдаютъ самолюбія, тутъ любятъ и ненавидятъ, вѣруютъ и кощунствуютъ, тутъ есть циники, эпикурейцы, стоики, практики и идеалисты, здоровыя натуры и люди съ разслабленной нервной системой. Тутъ, словомъ, жизнь.

Научныя идеи должны, конечно, учить, какъ устроить жизнь, чтобъ жить было хорошо. Но этого мало: должно желать, чтобъ и въ школѣ жизнь шла по хорошему, только тогда къ идеѣ будетъ довѣріе, а иначе она покажется мечтой, фантазіей или просто теоріей, по которой не живутъ сами тѣ, кто ее проповѣдуютъ.

Пусть тамъ, за стѣнами школы люди ссорятся, враждуютъ,—

здѣсь всѣ работаютъ дружно, согласно, помогая другъ другу. Пусть тамъ царитъ пошлость, низменные вкусы, погоня за рублемъ, чтобъ проѣсть его или пропить, — здѣсь интересы человѣчные, возвышенные, здѣсь литературный вкусъ, уваженіе къ наукѣ; пусть тамъ низкопоклонство, лесть, угодничество,—здѣсь достоинство и уваженіе себя.

Школа должна давать образованіе, но она можетъ учить и жизни. Какъ учить? Вспомнимъ, что Христово ученье тѣмъ и сильно, что онъ самъ жилъ въ согласіи съ собою. Его ученье не книга только, мудрая и святая книга, но и жизнь. Какъ онъ училъ? Онъ говорилъ проповѣди, но онъ говорилъ и притчи, которыя, говоря нашимъ языкомъ, представляются высоко художественными произведеніями. Онъ посѣщалъ больныхъ, страждущихъ и помогалъ имъ, онъ кормилъ голодающихъ, но онъ шелъ также и къ людямъ, наслаждавшимся тихою радостью, и радовался съ ними. Онъ любовался красотою природы и другимъ указывалъ на нее. Для однихъ у него было слово утѣшенія, участія, ласки, для другихъ—слово осужденія, укоризны. Онъ жилъ съ людьми и не чуждался ничего, что могло говорить сердцу человѣческому.

И людямъ школы слѣдовало бы жить по хорошему, прислушиваясь къ тому, чѣмъ живутъ ея питомцы, и отзываться на ихъ запросы. Надо побранить—побраните, надо приласкать—приласкайте. Надо заронить въ голову мысль, пробуйте: бесѣдуйте, ищите поддержки въ религіи, въ литературѣ. Вселяйте любовь къ природѣ, къ простой трудовой жизни, будьте доступны, искренни, доброжелательны. Живите, словомъ, по хорошему, и ваши питомцы выростутъ не только образованными, но и желающими жить по хорошему, потому что они видѣли такую жизнь и испытали, что она и хороша и возможна.

Люди, которые желали бы видѣть школу воспитывающею, вправѣ спросить ее не только о томъ, хорошо ли поставлено въ ней ученье, но и о томъ, каковы нравы въ ней. Если отвѣтъ получится такой, что школа учитъ, а до нравовъ ей нѣтъ дѣла, что отношеній между наставниками и юношами нѣтъ никакихъ кромѣ тѣхъ, какія опредѣляются тѣмъ, что одни—учатъ, а другіе—учатся, то эти люди пожалѣютъ о такомъ положеніи вещей;

но если въ отвѣтъ скажутъ кратко: «восемъ», то эти люди выскажутъ большое сожалѣніе въ виду того, что молодое поколѣніе враждуетъ съ образованными представителями старшаго поколѣнія: у кого же оно будетъ учиться жизни.

Въ концѣ біографіи д-ра Ѳ. П. Гаазъ, А. Ѳ. Копи дѣлаетъ замѣчаніе по поводу мнѣнія, что книга—одно, а жизнь—нѣчто другое. «Книга, говорятъ, содержитъ обыкновенно вымыселъ, не находящій себѣ подтвержденія въ жизни и очень часто сурово опровергаемый ею. Поэтому, книга и жизнь—двѣ совершенно разныя вещи, и горе тому идеалисту, который вздумаетъ жить по внушеніямъ книги! Надъ книжнымъ вымысломъ можно пожалуй, поплакать праздными слезами, можно восторгаться имъ, задумываться надъ нимъ, уносясь отъ грѣшной земли въ сочиненныя поэтами сферы отвлеченныхъ чувствъ, но жизнь гораздо проще, грубѣе и заурядднѣе. Въ ней нѣтъ матеріала для подъема духа все въ ней приноровлено къ потребностямъ средняго человѣка, и вся задача ея состоитъ въ отысканіи и примѣненіи способовъ для практическаго удовлетворенія этимъ потребностямъ. Поэтому, отчего не восхититься поэтическимъ образомъ, не воспылать мимолетнымъ негодованіемъ, не умилиться надъ хорошею книгою. Все это очень даже умѣстно, но... только покуда читается книга. А разъ она отложена въ сторону, начинается пѣсня «изъ другой оперы», и снова наступаетъ настоящая жизнь, низменная, практическая, эгоистическая, въ которой господствуетъ знаменитая апокрифическая одиннадцатая заповѣдь: «не зѣвай!» Однимъ словомъ—книга сама по себѣ, жизнь—сама по себѣ...

«Все это однако невѣрно. Между творческимъ созданіемъ и явленіями дѣйствительной жизни очень много общаго. Каждый пастырь церкви, достойный своего сана, каждый внимательный и развитой врачъ, каждый вдумчивый судья безъ сомнѣнія знаютъ, что жизнь въ своихъ безконечныхъ видоизмѣненіяхъ являетъ такія драмы, завязываетъ такіе гордіевы узлы, передъ которыми блѣднѣетъ иной смѣлый вымыселъ. Они знаютъ также, что въ ней встрѣчаются страницы, исполненныя истинной поэзіи и явнаго присутствія высшихъ проявленій человѣческаго духа, страницы, подъ которыми подписался бы съ го-

товностью любой художникъ. Знающіе дѣйствительность не съ одной чувственно-корыстной стороны должны указывать молодому поколѣнію, что книга жизни заключаетъ въ себѣ, только въ другихъ сочетаніяхъ, то же самое, что и книга, составляющая плодъ художественнаго творчества, что обѣ одинаково даютъ матеріалъ и для сладкихъ слезъ и для горькихъ сомнѣній, и для возвышающихъ душу порывовъ, и для будящихъ совѣсть тревогъ и откровеній» (В. Евр., февр. 1897 г., стр. 517—518).

Но зачѣмъ же ходить далеко. Школьные дѣятели, уча, какъ надо жить, должны сами «жить по хорошему».

Нечего бояться ставить школѣ слишкомъ высокіе идеалы; безъ нихъ ей не выполнить своей просвѣтительной миссіи. Будемъ строги къ самимъ себѣ—это прежде всего, и строги въ указываемыхъ юношамъ идеалахъ, но будемъ также помнить, что это молодежь, которая еще только идетъ къ идеалу и неизбѣжно часто грѣшитъ именно благодаря молодости. Будемъ къ ней доброжелательны и справедливы, разумны и великодушны въ сношеніяхъ съ нею, готовы всегда придти къ ней на помощь въ ея и крупныхъ и малыхъ дѣлахъ.. Тогда можно будетъ сказать, что у насъ обученіе и воспитаніе идутъ рядомъ, что мы своихъ питомцевъ выводимъ на правильную дорогу.

Обо всемъ этомъ нечего было бы и говорить, еслибъ не приходилось такъ часто слышать, что школа далека отъ гегемоніи надъ жизнью, что она въ своихъ недостаткахъ отражаетъ недостатки массы общества.

Безспорно, что школа и ея дѣятели, подобно семьѣ, испытываютъ на себѣ повышенія и пониженія общественнаго барометра, но это все же избранники, которымъ, хотя бы въ теоріи, ставится извѣстный нравственный и образовательный цензъ. Отъ нихъ родители вправѣ ждать серьезнаго сознанія своего общественнаго значенія, своей отвѣтственности передъ родиною за то, чему она научаетъ юношество, въ какомъ направленіи воспитываетъ его.

КНИГИ,

СОСТАВЛЕННЫЯ

Алексѣемъ Н. Острогорскимъ:

Складъ въ книжномъ магазинѣ М. М. Стасюлевича,
Спб. В. О. 5 л. № 28.

1. **Матеріалы по методикѣ геометріи** въ связи съ изученіемъ учебниковъ. Учебное пособіе для начинающихъ преподавателей. Ц. 1 р.

Содержаніе: Опредѣленія. Аксіомы. Теоремы. Связь теоремъ. Доказательство теоремы: логическая сторона доказательства, чертежъ, вспомогательныя линіи, способы наложенія, пропорціональности и предѣловъ, алгебр. выкладки. Проработка теоремы въ классѣ. Повторенія.

Въ продажѣ имѣется ограниченное число экземпляровъ.

2. **Альбомъ цитатъ.** На память о нашихъ общихъ друзьяхъ. Изд. 2. Въ красивой папкѣ. Ц. 1 р.

3. **Второй альбомъ цитатъ.** Въ красивой папкѣ. Ц. 1 р.

Изъ сочиненій: С. Аксакова, Ауэрбаха, Гёте, Гейне, Гоголя, Грибоѣдова, В. Гюго, Ѳ. Достоевскаго, К. Кавелина, Лермонтова, А. Майкова, Некрасова, Никитина, Островскаго, Плещеева, Полонскаго, Кузьмы Пруткова, Пушкина, А. Толстого, Л. Толстого, Тургенева, Шекспира, Шиллера, Щедрина и др.

4. **Дожъ. Методологія ариометики.** Перев. Е. Л. Изд. А. Н. Острогорскаго. Ц. 50 к.

ВЪ КНИЖНОМЪ МАГАЗИНѢ П. В. ЛУКОВНИКОВА,

С.-Петербургъ, Лештуковъ переулокъ, д. № 2.

ПРОДАЮТСЯ СЛѢДУЮЩІЯ ДѢТСКІЯ КНИГИ,

СОСТАВЛЕННЫЯ

А. Н. ОСТРОГОРСКИМЪ.

5. ПО БѢЛУ-СВѢТУ. Сборникъ разсказовъ. Изданіе 3-е, исправл. съ рисунк. Ц. 1 р., въ папкѣ 1 р. 25 к., въ коленк. переплетѣ съ золот. 1 р. 60 к. *Одобрено Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній. *Рекомендовано* для ученическихъ библіотекъ младшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи, а также *для подарковъ.*

6. У РАБОЧИХЪ ЛЮДЕЙ. Сборникъ разсказовъ. Изд. 3-е, исправл., съ рисунк. Ц. 1 р., въ папкѣ 1 р. 25 к., въ коленкоровомъ переплетѣ съ золотомъ 1 р. 60 к. *Одобрено Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ гимназій и училищъ мужскихъ и женскихъ и для *наградъ учащимся. Рекомендовано* для ученическихъ библіотекъ младшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи, а также *для подарковъ.*

7. ВЪ СВОЕМЪ КРУГУ. Повѣсти и разсказы. Изд. 3-е, исправ. съ рисунк. Ц. 1 р. 25 к., въ папкѣ 1 р. 50 к., въ коленкоровомъ переплетѣ съ золотомъ 2 р. *Одобрено Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ (младшихъ возрастовъ) библіотекъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній. *Рекомендовано* для училищныхъ библіотекъ младшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи, а также *для подарковъ.*

8. ДѢТСКІЙ АЛЬМАНАХЪ. Сборникъ разсказовъ. Изд. 4-е, исправл. съ рисунк. Ц. 1 р., въ папкѣ 1 р. 25 к., въ коленкоровомъ переплетѣ съ золотомъ 1 р. 60 к. *Одобрено Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ младшихъ возрастовъ гимназій и училищъ мужскихъ и женскихъ. *Рекомендовано* для ученическихъ библіотекъ младшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній вѣдомства учрежденій Императрицы Маріи, а также *для подарковъ.*

9. НА ДОСУГѢ. Этюды по естествознанію. Съ рисунк. Изд. 2-е. Ц. 1 р. въ папкѣ 1 р. 25 к., въ переплетѣ съ золотомъ 1 р. 60 к. *Одобрено Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній.

10. СРЕДИ ПРИРОДЫ. (Разсказы о явленіяхъ природы). Съ рисунк. Изд. 3-е, исправленное. Ц. 1 р. 25 к., въ папкѣ 1 р. 50 к., въ коленкоровомъ переплетѣ съ золотомъ 2 р. Значится въ каталогѣ ученическихъ библіотекъ *среднихъ учебныхъ заведеній* вѣдомства *Минист. Народн. Просвѣщенія.*

Допущены *Учебнымъ Комитетомъ при Святѣйшемъ Синодѣ* къ пріобрѣтенію въ ученическія библіотеки мужскихъ духовныхъ и женскихъ епархіальныхъ училищъ, въ качествѣ книгъ для дѣтскаго чтенія.

Всѣ *шесть* книгъ Главнымъ управленіемъ военно-учебныхъ заведеній включены въ каталогъ ротныхъ библіотекъ кадетскихъ корпусовъ.

ОТДѢЛЬНЫЕ ВЫПУСКИ РАЗСКАЗОВЪ ИЗЪ КНИГЪ

А. Н. Острогорскаго:

АЛЬПІЙСКАЯ ГОРНАЯ ОБЛАСТЬ. Ц. 10 к. ВОСХОЖДЕНІЕ СОССЮРА НА МОНБЛАНЪ. Ц. 10 к. *Одобрены Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній. ЛИСТОКЪ БУМАГИ И СТАРЫЯ КНИГИ. Ц. 10 к. БЕЗПОКОЙНАЯ НОЧЬ. Ц. 10 к. ГЕОРГЪ КРАББЪ, англійскій поэтъ. Ц. 10 к. *Одобрены Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ библіотекъ младшихъ возрастовъ гимназій и училищъ мужскихъ и женскихъ. ПРЕРВАННАЯ ВЕЧЕРИНКА. Ц. 10 к. ДРОВИНКА. Ц. 10 к. РЫБЫ. Ц. 10 к. РЫБАКИ НА ВОЛГѢ. Ц. 10 к. *Одобрены Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ (младшихъ возрастовъ) библіотекъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній. ДРУЗЬЯ И ВРАГИ СЕЛЬСКАГО ХОЗЯИНА. Ц. 10 к. Допущено *Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* для ученическихъ (младшихъ возрастовъ) библіотекъ среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній. ПОЛЬЗА ПРИРУЧЕНІЯ ЖИВОТНЫХЪ. Ц. 10 к. ПЕРВОБЫТНЫЕ ЛѢСА. Ц. 10 к. Допущено *Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просвѣщенія* въ ученическихъ библіотекахъ низшихъ училищъ и для публичныхъ народныхъ чтеній. ЯСНЫЙ И ПАСМУРНЫЙ ДНИ. Ц. 10 к. ОГНЕДЫШУЩІЯ ГОРЫ. Ц. 10 к. СНѢГЪ. Ц. 10 к. КАКЪ УЗНАЛИ ЛЮДИ, ЧТО И ВОЗДУХЪ ИМѢЕТЪ ВѢСЪ. Ц. 10 к. ЭЛЕКТРИЧЕСТВО, ГРОМЪ И МОЛНІЯ. Ц. 10 к. ЧТО ПРИДУМАЛИ ЛЮДИ, ЧТОБЫ НЕ БОЯТЬСЯ ГРОЗЫ. Ц. 10 к. РОДНИКЪ. Ц. 10 к. СМЕРЧЪ. Ц. 10 к.

Всѣ двадцать выпусковъ *Учебнымъ Ком. при Святѣйшемъ Синодѣ* допущены къ пріобрѣтенію въ ученическія библіотеки мужскихъ духовныхъ и женскихъ епархіальныхъ училищъ въ качествѣ книгъ для дѣтскаго чтенія.

Печатаются и въ непродолжительномъ времени поступятъ въ продажу:

ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ ЭКСКУРСІИ ВЪ ОБЛАСТЬ ЛИТЕРАТУРЫ.

Алексѣя Ник. Острогорскаго.

Затмѣнія.—Справедливость въ школьной жизни.—Иллюстраціи къ статьямъ о педагогическихъ наказаніяхъ.—Образцовый учитель (Педагогическій ребусъ).—По поводу нашихъ предшественниковъ, добромъ поминаемыхъ.—Учитель и даровитые ученики.—Приготовленіе къ экзамену исторіи (Сценка съ натуры).—Дисциплина и воспитаніе.

Изд. К. И. Тихомирова (Москва, Кузнецкій мостъ, Книжный магазинъ).

ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПИСКА НА ТЕКУЩІЙ ГОДЪ

НА

„ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ СБОРНИКЪ“,

Программа и сотрудники остаются прежніе.

Подписная цѣна за годъ: съ доставкой и пересылкой—5 р. За границу 6 р. 50 к. Иногородные адресуютъ: Въ редакцію Пед. Сб. Спб. Уголъ Фурштадтской и Друскеникскаго пер., д. 12/4, кв. 9.

Редакторъ Алексѣй Острогорскій.

LIBRARY OF CONGRESS
0 019 793 287 9